

Agnes Dietzen | Justin J. W. Powell | Anke Bahl | Lorenz Lassnigg (Hrsg.)
Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der
Berufsbildung

Bildungssoziologische Beiträge

Herausgegeben von der
Sektion Bildung und Erziehung
der Deutschen Gesellschaft für Soziologie

Herausgeberkollegium:
Anna Brake | Helmut Bremer | Andrea Lange-Vester |
Regula Julia Leemann | Justin J. W. Powell

Agnes Dietzen | Justin J. W. Powell |
Anke Bahl | Lorenz Lassnigg (Hrsg.)

Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung

BELTZ JUVENTA

[FSC-Logo einfügen; Abstände ändern]

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2015 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-1591-1

Inhalt

Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung – eine Einführung <i>Agnes Dietzen</i>	9
I. Zum Verhältnis von Wissen, Kompetenzen und Handeln	
Erfahrungswissen jenseits von Erfahrungsschatz und Routine <i>Fritz Böhle</i>	34
Das Verhältnis von Wissen und Handeln – berufspädagogische Perspektiven und Erkenntnislagen <i>Reinhold Nickolaus</i>	64
„Wissen und Sozialkompetenz aus Sicht der kognitiven Psychologie“ <i>Tanja Tschöpe</i>	89
Wissen und Kompetenz in erkenntnis- und handlungstheoretischer Perspektive <i>Manfred Eckert</i>	103
Zur Bedeutung und zum Verhältnis von Wissen und Erfahrung im Kontext beruflicher Arbeit und Ausbildung <i>Martin Fischer</i>	120
II. Institutionelle Strukturen der Wissensproduktion, Transformation und Distribution	
Stratifizierung von Berufs- und Hochschulbildung in Europa: Deutschland und Frankreich im Spiegel klassischer Vergleichsstudien <i>Nadine Bernhard, Lukas Graf, Justin J. W. Powell</i>	144
Die Verzahnung beruflichen und wissenschaftlichen Wissens – Perspektiven für Forschung und Praxis am Beispiel des Dritten Bildungswegs <i>Rita Meyer, Maren Kreutz</i>	160

Soziale Inwertsetzung von Wissen in der wissenschaftlichen Weiterbildung <i>Gabriele Molzberger</i>	178
---	-----

Zum Wandel von Wissensproduktions- und Transformationsprozessen: Konsequenzen für berufspädagogische Bildungspraxis <i>Bernd Dewe</i>	197
---	-----

Rekontextualisierung und pädagogischer Diskurs – zwei Konzepte aus dem Theoriegebäude Basil Bernsteins und ihre Manifestationen in der betrieblichen Bildung im deutschen dualen System <i>Gabriela Höhns</i>	218
--	-----

III. Wissenskonzepte und Wissensformen in der Berufsbildung

Der Aufbau von Erfahrungswissen in der betrieblichen Ausbildung von Ausbildungsverbünden: Potenziale und Bedingungen <i>Regula Julia Leemann, Lorraine Birr</i>	238
---	-----

Die Bedeutung von Arbeitsprozesswissen am Beispiel des Arbeitsauftrags in der Abschlussprüfung im Beruf Werkzeugmechaniker/-in <i>Katrin Gutschow, Barbara Lorig, Miriam Mpangara</i>	260
---	-----

Wissensintensität von Berufen und ihre Entlohnung. Klassifikation und empirische Ergebnisse <i>Michael Tiemann</i>	283
--	-----

Wissen im Übergangsraum. Schulische und außerschulische Maßnahmen der Übergangsvorbereitung aus wissenssoziologischer Perspektive <i>Jule-Marie Lorenzen, Lisa-Marian Schmidt</i>	302
---	-----

IV. Bildungs- und berufsbezogene Selbstbeschreibungen, subjektive Theorien

Erkenntnistheoretische Überzeugungen im Bezugsfeld von theoretisch- systematischem Wissen und Erfahrungswissen <i>Bernd Zinn</i>	324
--	-----

„Schule war angenehm“ – Einige Anmerkungen zu Bildungsarmut, Anerkennung und Bildungsselbst <i>Eike Wolf</i>	340
--	-----

Die Realisierung des lebenslangen Lernens in Berufsschulen. Die Bedeutung
für das pädagogische Handeln von Berufsschullehrerinnen und -lehrern
Johannes Wahl 357

Subjektivierung in Soft Skill Trainings – die performative Kraft
des Wissens
Cornelia Schendzielorz 374

Epilog

Bewertung, Wertgebung, Inwertsetzung von Wissen – Jonglieren
mit „Black-Boxes“?
Lorenz Lassnigg 394

~~Autoren~~ **Die Autorinnen und Autoren** 427

Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung – eine Einführung

Abstand verkleinern

Agnes Dietzen

Vorbemerkung

Wenn sich gesellschaftliche Bedingungen für eine Mehrzahl von Menschen erfahrbar wandeln, kommen Zeitdiagnosen ins Spiel, die mehr oder weniger zutreffend schlüssige Erklärungsversuche anbieten. Die Diagnose vom Wissenswandel in der Wissensgesellschaft ist dabei derzeit besonders erfolgreich und bezeichnet den wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Wandel durch Wissen und damit verbunden eine veränderte Gewichtung bestimmten Wissens. Zeitdiagnosen dieser Art beschreiben aber nicht nur, sondern bieten gesellschaftliche Deutungsmuster für unterschiedliche Praxisfelder an, die im Zuge ihrer normativen Kraft gesellschaftliche Entwicklungen und Entscheidungen einordnen und bewerten. Sie „machen“ also auch die Verhältnisse.

Im Bereich der Bildung, Erziehung und Wissenschaft wird in Verbindung mit der Wissensgesellschaft ein besonders dringender Handlungsbedarf für verbesserte schulische, berufliche und hochschulische Ausbildung angemeldet. Zusätzlich signalisiert die Rede vom „Lebenslangen Lernen“ die Notwendigkeit des Lernens von der frühkindlichen Förderung bis zur Hochschule und darüber hinaus bis ins hohe Alter.

Auch in den Bereichen der Politik und Wirtschaft findet das Leitbild Wissensgesellschaft eine deutliche Ausdrucksweise, weil Bildung und Ausbildung als wichtigste gegenwärtige und zukünftige „ökonomische Ressource“ und Grundlage innovativer wirtschaftlicher Entwicklung gesehen

werden. Die Individuen sind angehalten, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen beständig zu erweitern, um Innovationsfähigkeit und Kreativität zu gewährleisten.

Im Kontext der Diskussion um Bildungsexpansion und Ungleichheiten im Bildungssystem wird an Bildung der Zugang zu politischer und gesellschaftlicher Teilhabe geknüpft. Gleichzeitig verstärkt der wissenschaftliche Diskurs jedoch bestehende Segmentierungen und stilisiert „Gewinner“ und „Verlierer“, „Lernbereite“ und „Abgehängte“ (Baethge/Solga/Wieck 2007, Bittlingmayer 2001, Kajetzke/Engelhardt 2013, Solga 2002).

Sozialwissenschaftliche Gegenwartsbeschreibungen basieren auf einer Mischung aus theoretischen Annahmen, vielfältigen, zum Teil widersprüchlichen Beobachtungen und empirischen Daten. Dabei besteht immer die Schwierigkeit, die bestätigten und nichtbestätigten Beobachtungen in einem kohärenten Bild zusammen zu fügen und zugleich auf die Schwellen und Brüche aufmerksam zu machen, um so dem stetigen Wandel ein Profil zu geben.

Das ist die Intention dieses Bandes. Die hier versammelten Beiträge basieren auf einer problemorientierten Vorgehensweise der Autorinnen und Autoren aus soziologischer, erziehungswissenschaftlicher, psychologischer und (berufs-)bildungswissenschaftlicher Perspektive. Sie fokussieren die Entwicklungen im Berufsbildungsbereich, meist in Relation zu anderen Bildungsbereichen und zum Beschäftigungssystem. Im Vordergrund steht die Frage, ob ein modernes Berufsbildungssystem wie das deutsche, mit seinen starken Wurzeln in der betrieblichen Bildung, angesichts eines internationalen Trends zur Akademisierung überhaupt in der Lage ist, die von einer Wissensgesellschaft nachgefragten Kompetenzen zu vermitteln. An eine zumeist positive Beantwortung dieser Frage werden zukünftige Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten der Berufsbildung geknüpft.

Der Veröffentlichung des Bandes geht eine Tagung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und der Sektion Bildung und Erziehung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) mit dem Titel „Welches Wissen ist was wert? Soziale Inwertsetzung von Wissensformen, Wissensarbeit und Arbeitserfahrung in der Berufsbildung“ im Oktober 2013 im BIBB/Bonn voraus. Den Mitorganisator/innen Mona Granato (BIBB), Regula Leemann (Fachhochschule Nordwest Schweiz) und Tom Wünsche (BIBB) sei an dieser Stelle ganz herzlich gedankt. Alle Beiträge des Buches basieren auf Vorträgen der Tagung und wurden in einem doppel-blind begutachteten Verfahren ausgewählt. Die Veröffentlichung ist ein wichtiger Schritt, den Diskurs zwischen Berufsbildungsforschung und sozialwissenschaftlicher (Bildungs-)Forschung zu festigen und soll in weiteren Veranstaltungen und Publikationen fortgesetzt werden.

1. Zum Wissenswandel in der Wissensgesellschaft aus der soziologischen Perspektive

In der Soziologie wird der Wissenswandel eng mit dem Konzept der Wissensgesellschaft bereits seit den 1960er Jahren diskutiert. Die Zunahme von Wissen markiert den Bruch zur Industriegesellschaft und beschreibt eine Entwicklung zur verwissenschaftlichten, dienstleistungszentrierten, akademischen Gesellschaft. Dieses Verständnis wird allerdings in den letzten Jahrzehnten sehr stark hinterfragt und sogar revidiert. Eine Wissenschaftsgesellschaft ist in den neueren Vorstellungen nicht durch die Zunahme an Information und Wissen in Form kodifizierten Wissens gekennzeichnet, sondern durch die Dynamik, die dieses Wissen – auch in Hinsicht auf seine Überarbeitungs- und Anpassungsbedürftigkeit (Luhmann 1995) auslöst.

In den Beobachtungen des Soziologen Nico Stehr ist die „zunehmende Zerbrechlichkeit“ gegenwärtiger Gesellschaften ein charakteristisches Merkmal der Wissensgesellschaft. Stehr verbindet mit dem Begriff des Wissens, die „Fähigkeit zum (sozialen) Handeln (als Handlungsvermögen)“ und die aktivierenden Kräfte, um „etwas in Bewegung zu setzen“. Als solches erfüllt Wissen

„nur dort eine *aktive* Funktion im gesellschaftlichen Handlungsablauf, wo Handeln nicht nach im Wesentlichen stereotypisierten und oft unreflektierten Mustern abläuft oder ansonsten weitgehend reguliert ist, sondern wo es, aus welchen Gründen auch immer, einen Entscheidungsspielraum oder -notwendigkeiten gibt“ (Stehr 2001, S.8).

Den starken Stellenwert des wissenschaftlichen und technischen Wissens sieht Stehr nicht darin begründet, dass es „als wahrhaftig, objektiv, realitätskonform oder gar unstrittige Instanz“ anzusehen wäre, sondern darin, dass diese Wissensform „mehr als andere permanente *neue* Handlungsmöglichkeiten schafft“, die prinzipiell von unterschiedlichen Akteuren angeeignet werden können.

Stehr betont die Unabgeschlossenheit von Erkenntnissen und die „prinzipielle Anfechtbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnis“, die weiterer Kontextualisierung, Interpretationen und Schlussfolgerungen bedarf, um als Handlungsfähigkeit praktisch wirksam werden zu können. Die Aufgabe, „Reflexionen abzuschließen“ und „wissenschaftliche Erkenntnisse nützlich“ zu machen, übernehmen in modernen Gesellschaften vermehrt Wissensarbeiter und Experten, da Erwerbstätigkeiten, die wissensfundierte Arbeit erfordern, zunehmen, während Arbeitsplätze, die geringe kognitive, also geistige Fähigkeiten verlangen, rapide zurückgehen (ebd., S.9).

Es ist genau diese Unabgeschlossenheit des Wissens, die Stehr zufolge die Gestaltungs- und Einflusschancen der Einzelnen gegenüber Experten und dem Wissen von Autoritäten eröffnen. Da Wissen immer wieder (re-)produziert werden muss und die Individuen sich immer wieder neu Wissen aneignen müssen, ergäbe sich die Chance, dem Wissen den eigenen Stempel aufzudrücken. Im Aneignungsprozess würden kognitive Fähigkeiten erworben und vertieft, die insgesamt die Effizienz des kritischen Umgangs mit Wissen verbessern (ebd., S.13).

Wenn Wissenschaft keine Wahrheiten, sondern „im Prinzip strittige Erkenntnisse“ im Sinne von mehr oder weniger gut begründeten Hypothesen liefert, dann ist Wissenschaft auch eine Quelle von Ungewissheit, die die Wissensgesellschaft begleitet und sie zerbrechlich macht.

Auch bei anderen sozialwissenschaftlichen Autoren kennzeichnet die Wissensgesellschaft ein veränderter Umgang mit Selbstverständlichkeiten, Bräuchen, Traditionen und Normen – entsprechend markiere ein veränderter Wissensbegriff ein „enttäuschungs- und veränderungsbereiter“ Umgang mit den eigenen Vorstellungen und Erwartungen (Heidenreich 2002, S.6).

Weiterhin charakterisiert die Wissensgesellschaft ein starker experimenteller Charakter im Umgang mit Wissen. Die Tatsache, dass mit jeder Produktion neuen Wissens auch immer die Entstehung eines neuen „Nichtwissens“ einhergeht, beschränkt sich in der Analyse des Wissenschaftssoziologen Wolfgang Krohn nicht länger auf Wissenschaft und Technik, sondern diese tragen „die mit der Forschung verbundenen wechselseitigen Steigerungen von Wissen und Nichtwissen in die Prozesse der gesellschaftlichen Innovation hinein“ (Krohn 2001, S.16). Wissensgesellschaften gründen auf experimentellen Praktiken und hypothetischen Entwürfen, die unbekannt in ihren Nebenfolgen sind und daher ständiger Beobachtung, Auswertung und Justierung bedürfen (ebd., S.16).

Dieses Wissenskonzept findet eine Entsprechung im Kontext der Diskussion um die „Mode 2 Produktion des gesellschaftlichen Wissens“, in der die Entwicklung neuer, stärker anwendungsorientierter, transdisziplinärer und vernetzter Formen der Wissensproduktion im Vordergrund steht (Gibbons u.a. 1994). Mit ihr wird die universitäre, überwiegend als Grundlagenforschung konzipierte und durch gegenseitige Kontrolle der Wissenschaftler/-innen legitimierte Wissensproduktion ergänzt und überformt (in manchen Positionen sogar ersetzt) durch eine neue, anwendungs- bzw. kundengesteuerte, in interorganisationalen und interdisziplinären Netzwerken stattfindende Wissensproduktion.

Die hier genannten Aspekte der „Unabgeschlossenheit“, der Transformationsbedarfe in Anwendungsbezüge und die Reflexion von Risiko und

Nicht-Wissen vor allem im Bedeutungskontext des wissenschaftlichen Wissens stellen eine hohe Anschlussfähigkeit für die Berufsbildung her, da die dort vermittelten und zum Teil auch generierten Wissensformen immer in der Verbindung von theoretisch-systematischem Wissen und Erfahrungswissen aus Anwendungskontexten bestehen.

[ohne Punkt, durchgängig]

2. Zum Wissenswandel im (Berufs-)Bildungsdiskurs

Die Auseinandersetzung mit dem Wissenswandel in postindustriellen Gesellschaften findet in der sozialwissenschaftlichen und industriesoziologischen Qualifikationsforschung sowie Berufs(bildungs-)forschung im Kontext der seit den 1970 festgestellten Trends zu breiteren dispositiven Arbeitsanforderungen und damit verbundenen höheren Qualifizierungsbedarfen statt.

2.1 Wissenskonzepte im Rahmen der Schlüsselqualifikationsdebatte

Eine markante Station stellt die während der 1980er und bis in die 1990er Jahre geführte Debatte zu den Schlüsselqualifikationen dar, deren Ausgangspunkt die arbeitsmarktpolitischen Überlegungen von Dieter Mertens in seiner Veröffentlichung „Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“ (1974) darstellen. Mertens Ausgangspunkt war die zunehmende Unsicherheit über die Entwicklung der Arbeitsanforderungen und damit einhergehender Ausgleichs- und Friktionerscheinungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Sie begrenzten die bisherigen Ansätze prognostizistischer Bildungsplanung, sodass andere Wege gefunden werden müssten, den dynamischen Wandel der modernen Gesellschaft angemessen vorzubereiten.

Mertens nahm bildungspolitisch einerseits eine zunehmende „Intelktualisierung herkömmlicher Arbeitsfunktionen aller Art“ wahr und zugleich die Kritik an einem zu hohen „Abstraktionsniveau“ der vermittelten Bildung, d.h., ihre mangelnde Bezugnahme auf die praktische Arbeit (ebd., S.39). Andererseits würden Bildungsinhalte höheren Abstraktionsgrades zu gering geschätzt angesichts der am Arbeitsplatz langfristig verwertbaren Fertigkeiten: „Es kann die Hypothese vertreten werden, dass *das Obsoleszenztempo (Zerfallzeit, Veraltenstempo) von Bildungsinhalten positiv mit ihrer Praxisnähe und negativ mit ihrem Abstraktionsniveau korreliert*“ (ebd., S.39, Hervorhebungen i.O.).

Nicht in der enumerativ-additiven Verbreiterung des Fakten-, Instrumenten- und Methodenwissens liege also die Lösung, sondern in der Suche

nach „gemeinsamen Dritten‘ von Arbeits- und sonstigen Umweltanforderungen“, die als Zielhorizont ausschlaggebend für die Definition der Bildungsinhalte sein müssten: „Solche ‚gemeinsamen Dritten‘, also übergeordnete Bildungsziele und Bildungselemente“, nennt Mertens Schlüsselqualifikationen, „weil sie den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden“(ebd., S.36). Die Qualifikationen sollten ihre Stärke nicht im unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern flexibel auf dynamische, komplexe und unvorhersehbare gesellschaftliche, technische und wirtschaftliche Entwicklungen eingehen können (ebd., S.40). Explizit formuliert bestand das Anliegen darin, die Vermittlung spezialisierter Fertigkeiten zugunsten einer Befähigung zur Problembewältigung zurücktreten zu lassen (Mertens 1989, S.86). Diese sah er durch die Hervorbringung von vier anzueignenden Elementen gesichert:

- Basisqualifikationen, welche logisches, analytisches, konzeptionelles, kreatives Denken und Lernstrategien einschließen sollten.
- Horizontalqualifikationen, die die Handhabung und den Umgang mit Informationen gewährleisten,
- weitere Basiselemente, die über breite Felder der Tätigkeitslandschaft nachweislich als praktische Anforderung am Arbeitsplatz auftreten, wie Grundrechenarten; aber auch Kenntnisse in der Messtechnik, im Arbeitsschutz und in der Maschinenwartung.
- Die Vintage-Faktoren dienen der „Aufhebung intergenerativer Bildungsdifferenzen“ und sollten den Erwachsenen das Nachholen bestimmter Stoffgebiete wie Mengenlehre oder Programmieren ermöglichen.

Er erhob die „Schulung für Schlüsselqualifikationen“ zur „Kernaufgabe“ aller Bildungsstufen und -wege und forderte unter Verweis auf die lange Phase des Erwerbslebens ein „Umdenken hinsichtlich der Verteilung der Bildungszeit auf die Phasen der Erstbildung und der Erwachsenenbildung“. „Éducation permanente“ sei unerlässlich und erhob die Forderung, „der Erwachsenenbildung einen neuen Stellenwert zu geben“ (ebd., S.43).

Im Anschluss an dieses 1974 veröffentlichte Plädoyer wurden zunächst vorwiegend Fragestellungen einer zunehmenden Flexibilisierung von Qualifikationspotentialen diskutiert. Kritisch wurde insbesondere die hohe Abstraktion der von Mertens angestrebten vier Typen von Schlüsselqualifikationen und deren Vermittlung ohne Bezug zu komplexen Arbeitsaufgaben und konkreten Arbeitsprozessen gesehen.

Erst in einer zweiten Diskussionsrunde gegen Ende der 1980er-Jahre gelangten Schlüsselqualifikationen stärker in den Blickwinkel berufspädagogischer Fragestellungen. Die Frage, wie diese in Bildungsprozessen erworben werden können und welche Bedeutung dem Fachwissen gegenüber dem methodischen Vorgehen in diesen Lernprozessen beigemessen werden muss, stand im Zentrum der Auseinandersetzung. Ein Argument in diesem Zusammenhang war, dass das Fachwissen ohnehin schnell veralte und angesichts der neuen Technologien seinen Stellenwert verloren habe, so dass dem methodischen Vorgehen eine Priorität im Hinblick auf zukünftige Anforderungen eingeräumt werden müsse. Demgegenüber belegten Studien im gewerblich-technischen Bereich, dass es unter dem Einfluss der neuen Technologien zu einer fortschreitenden Umstrukturierung des Fachwissens und fachlicher Fertigkeiten kommt, bei dem der Anteil des Planungs- und Handlungswissens an Bedeutung zunehme (Laur-Ernst 1983, S.187). Folglich sei die Bedeutung des Fachwissens für die berufliche Qualifizierung weiterhin sehr hoch zu veranschlagen, insbesondere wenn es um komplexere und abstrakte Fähigkeiten gehe. Deren Transferbereiche seien nur zu vergrößern, wenn die „Induktionsbasis bereichsspezifischer Erfahrungen verbreitert“ werde (Laur-Ernst 1983, S.187f.). Die Bedeutung des Fachwissens für die Generierung von Handlungsfähigkeit und Problemlösung stellt aktuell ein Schwerpunkt der beruflichen Kompetenzforschung dar (im Überblick: Nickolaus/Seeber 2013).

Der Anspruch, situationsübergreifende und transferierbare Fähigkeiten und Wissensbestände zu identifizieren und auf ihre Vermittelbarkeit hin zu überprüfen, ist auch das Anliegen in anderen Ländern, die mit ähnlichen Begriffen wie *core skills*, *basic qualification* oder *key-qualifications* arbeiten und in den Zusammenhang wissensbasierter Tätigkeitsanforderungen stellen. In Deutschland ist der Schlüsselqualifikationsdiskurs aber mehr oder weniger in die Kompetenzdebatte gemündet (Bahl 2009).

Besonders Reetz (1989, S.28) hatte die Schlussfolgerung gezogen, dass im Konzept der Schlüsselqualifikationen eine allgemeine höhere Form beruflicher Handlungsfähigkeit zum Ausdruck kommt, die situativ fachlich verankert sei:

„Es geht dabei darum, dass nicht nur über Sachwissen, sondern auch über Handlungswissen verfügt werden kann, so dass aus einer allgemeineren Kompetenz heraus jeweils ein situativer Transfer auf konkrete berufliche Situationen möglich ist“ (ebd., S. 28).

Mit dieser Einordnung verbindet sich in der Berufsbildung und in beruflichen Tätigkeiten die Aufmerksamkeit für die Relevanz genereller Kompe-

tenzen wie die Schlüsselqualifikationen. Als theoretische Konstrukte heben sie wissensbasierte, metakognitive und reflektorische Elemente hervor, die ein entwickeltes Handlungswissen und Problemlöseverhalten überhaupt ermöglichen.

Griffith und Guile (2004) fassen damit verbundene Ansprüche an erfahrungsbasiertes betrieblich-berufliches Lernen folgendermaßen zusammen:

„Work experience should not simply consist of participation in existing social practice: if learners are to understand the limitation of practice, they require opportunities to resituate their theoretical and practical knowledge and skills in new contexts in order to create new knowledge and skill and practices. A new approach to work experience must address the kind of support needed to develop the intellectual basis for this. Learners need opportunities to model and, wherever possible, implement solutions, although this process can only occur in a context where educational institutions and workplaces have developed a shared understanding about their respective roles in assisting learners to develop as boundary crossers.“ (ebd., S.16).

Eine drängende Frage in diesem Zusammenhang ist, was die Berufsbildung leisten muss, um Lernende darin unterstützen, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in verschiedenen Kontexten resituieren und umsetzen zu können. Dies ist wichtig für die Herausbildung eines theoretischen und reflexiven Verständnisses ihres Tuns, und es ermöglicht ihnen, eigene Lösungen für neuartige Anforderungen zu suchen und zu entwickeln.

2.2 Wissen und Kompetenzen in der sozial- und industrie-soziologischen Forschung zur Berufsbildung

Seit Ende der 1980er-Jahre vertritt Martin Baethge die These, dass sich durch die Durchsetzung prozessorientierter Betriebs- und Arbeitsprinzipien Anforderungen an Qualifikationen grundständig verändern und erhöhte Kompetenzanforderungen und Entgrenzungen der beruflichen Handlungen nach sich ziehen. Diese inhaltlichen Entgrenzungen stellen Baethge zufolge vor allem Anforderungen an Wissensarten und Fähigkeiten, die

„landläufig nicht unbedingt mit einer Facharbeiterausbildung verbunden werden: Soziale Sensibilität im Umgang mit Menschen anderer Betriebs- und Arbeitskulturen, Verständnis für betriebswirtschaftliche Zusammenhänge und Reflexivität in Bezug auf die Infragestellung der eigenen kognitiven Schemata und Verhaltensmuster“ (Baethge 2004, S. 342).

Diese erweiterten Kompetenzen bündeln sich (unabhängig von den jeweiligen Fachqualifikationen) zu einer Reihe von neuen Schlüsselqualifikationen auf sehr hohem Niveau: Abstraktionsfähigkeit, systemisches und prozesshaftes Denken, Offenheit und intellektuelle Flexibilität sowie individuelles Wissensmanagement, hohe kommunikative Kompetenzen, umfassende Kompetenzen zur Selbstorganisation und Selbststeuerung von Lernprozessen (Baethge 2001, S.100). Diese „neuen“ Kompetenzen auf der mittleren Qualifikationsebene enthielten sehr viel mehr allgemeine theoretische Anteile, seien einerseits nicht mehr so berufsspezifisch, andererseits differenzierten sie sich in einer Verbindung von Erstausbildung und betrieblicher Weiterbildung zunehmend in Spezialqualifikationen aus. Absehbar sei, dass diese durch Reflexivität und Metakognition ausgezeichneten Kompetenzen zukünftig im Mittelpunkt von Qualifizierungsprozessen stehen werden.

In der fortschreitenden Wissens- und Dienstleistungsökonomie erhält diese Entwicklung Baethge/Solga/Wieck (2007) zufolge eine neue Dynamik. Sie zeichnet vor allem eine Veränderung von Tätigkeitstypen und Wissensformen gegenüber der industriellen Produktion aus. Insbesondere sei das theoretisch-systematische Wissen ein entscheidender Faktor der sozio-ökonomischen und beruflichen Entwicklung, während das Erfahrungswissen eher an Bedeutung verlieren würde. Aufgrund des für Deutschland charakteristischen Bildungsschismas, d.h. der Abschottung zwischen berufsbildendem und allgemeinbildendem Bildungsbereich, wird traditionell die Vermittlung theoretisch-systematischer Kompetenzen eher dem Bereich der höheren Allgemeinbildung und Hochschulbildung zugeschlagen, während die Hauptschule und große Teile der Berufsbildung in der Vermittlung dieser Kompetenzen eher schwach angesehen werden (ebd., S.75). Als Konsequenz folge daraus, dass die Berufsbildung mit ihrer Bindung an die arbeitsintegrierte Vermittlung von Kompetenzen und Erfahrungswissen gegenüber der höheren allgemeinen und wissenschaftlichen Bildung mit ihrem Schwerpunkt in der Vermittlung von systematischem Wissen immer weiter ins Hintertreffen gerate.

Dieser, auch durch eine politikgetriebene Betonung akademischer Qualifikationen als Wissens- und Kompetenzbasis wissensorientierter Ökonomien (z.B. durch die OECD) gestützten Position ist in den letzten Jahren von verschiedener Seite widersprochen worden. Gegenargumente formulieren sich u.a. auf der Basis von sozialwissenschaftlichen Wissensbegriffen, wie sie eingangs skizziert worden sind. Sie verweisen auf die prinzipielle Unabgeschlossenheit theoretisch-systematischer Wissensformen, betonen eine Pluralisierung von Wissen und die Notwendigkeit seiner Kontextualisierung, Interpretation und Anschlussfähigkeit, um Handlungsfähigkeit praktisch zu ermöglichen. Arbeitsintegrierte Formen von Aus- und Weiter-

bildung sowie Kompetenzentwicklung würden deshalb zukünftig immer bedeutsamer. Vielerorts wird daher gefordert, dass das duale Prinzip der Berufsbildung mit seiner hohen Bedeutung des in der Praxis generierten Handlungswissens auch zum Vorbild für die akademische Ausbildung werden sollte (hierzu Beiträge in: Kuda/Strauss./Spöttl/Kaßbaum 2012, Rauner 2007a, IG-Metall 2014).

2.3 Wissenskonzepte aus didaktischer und kompetenzbasierter Perspektive in der Berufsbildung

Die Frage nach der Rolle des Wissens und bestimmter Wissenstypen für die Entwicklung beruflicher Kompetenzen beschäftigt vor allem die berufspädagogische Forschung seit Einführung und Umsetzung des Konzeptes der beruflichen Handlungsfähigkeit bzw. Handlungskompetenz als Referenzziel der beruflichen Bildung. Deutlich sichtbar wurde dies 1996 mit der Einführung und Verankerung des Lernfeldkonzeptes in den berufsschulischen Rahmenlehrplänen. Das „Fächerprinzip“ beruflicher Curricula wurde zugunsten der Orientierung an beruflichen Aufgaben- und Problemstellungen aufgegeben. Die Lernfelder ersetzen eine fachwissenschaftliche Systematik als Ausgangs- und Referenzpunkt inhaltlicher Curriculumsentscheidungen.

In folgenden Diskussionen zur didaktischen Gestaltung von Lernprozessen kristallisierten sich zwei Positionen heraus, in denen fachsystematisches Lernen einerseits und ein kasuistisches Lernen andererseits in ein Spannungsverhältnis zueinander gesetzt wurden. Die Vertreter des kasuistischen Lernens favorisierten ein Wissenskonzept, das das im Arbeitsprozess relevante Wissen als wichtigste Grundlage beruflicher Kompetenzentwicklung wertet (Rauner 2007b). Es beziehe sich auf den vollständigen Arbeitsprozess im Sinne der Zielsetzung, Planung, Durchführung und Bewertung der eigenen Arbeit im Kontext betrieblicher Abläufe. Dieses Arbeitsprozesswissen bilde damit den Kern beruflicher Kompetenz und sei deutlich abgegrenzt gegenüber einer „Fachtheorie“, deren Ursprung die Fachwissenschaft ist. Dabei schließe es jedoch selbstverständlich eine Verwendung fachtheoretischer Kenntnisse nicht aus. Es könnten jedoch Wissensbereiche in der Berufsschule eine Berücksichtigung finden, die in den korrespondierenden Fachwissenschaften nicht erfasst werden, die durch disziplinäre Begrenzungen unberücksichtigt bleiben oder die schließlich als implizites Wissen nicht verbalisierbar sind (Fischer 2006, S.16).

Die Kritiker dieser Position befürchteten, dass in einer zu engen Ausrichtung auf das aktuelle berufliche Handlungswissen das systematische Wissen nur unzureichend vermittelt wurde und somit wichtige kognitive Orientierungsfunktionen nicht bereitgestellt werden können. Letzteres

sowohl im Hinblick auf das systemische Umfeld, in das die einzelnen Tätigkeitsbereiche eingebettet seien als auch im Hinblick auf die Struktur und Dynamik der relevanten technologischen Wissensfelder. Auch wird der alleinige Bezug der Lehrplanentwicklung auf vorfindliche berufliche Handlungssituationen als unbefriedigend gesehen, nicht zuletzt aufgrund der hohen Veränderungsdynamik betrieblicher Praxis und zum Teil unzureichender betrieblicher Ausbildungsbedingungen. Auf einer grundsätzlichen Ebene wird die mit diesem Zugang verbundene Dichotomisierung und Segregierung von wissenschaftlich fundierter Fachtheorie und erfahrungsbezogenem Arbeitsprozesswissen als fatal eingeschätzt, da sie „zugleich ein gesellschaftliches Modell hierarchischer bzw. vertikaler Arbeitsteilung perpetuiert, das doch eigentlich überwunden werden sollte: die Wissenschaft den Ingenieuren, das Arbeitsprozesswissen den Facharbeitern“ (Tramm 2003, S.8).

Die Relevanz verschiedener Wissenskonstrukte für Lehr-Lernprozesse sei letztlich eine empirisch zu beantwortende Frage, so lautete die gemeinsame Schlussfolgerung in dieser Debatte. Im Feld der beruflichen Kompetenzforschung stellt sie sich derzeit neu, wenn auch mit erweiterten Fragestellungen.

Die Rolle von Wissen spielt in derzeitigen Ansätzen einer handlungstheoretischen Fundierung der Kompetenzforschung und Messung eine bedeutsame Rolle, insofern Kompetenzen als „kognitive Leistungsdispositionen“ verstanden werden. Im kompetenten Handeln verknüpfen sich in diesem Begriffsverständnis sowohl Wissen in verschiedenen Formen als auch Fertigkeiten, Einstellungen und andere regulative Komponenten z.B. metakognitive Strategien. Daher wird Kompetenz auch im Berufsbildungsdiskurs als Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen verstanden (Klieme/Hartig 2007, S.19). Kompetenzen als solcherart verstandene Dispositionen stellen eine wichtige Grundlage da, um empirisch erfasst werden bzw. gemessen werden zu können.

Die Frage, welches Wissen für kompetentes Handeln relevant ist, wird in der Kompetenzforschung vor allem empirisch bearbeitet. Ein darauf gerichtetes Forschungsprogramm formuliert Nickolaus (2013) mit dem ausdrücklichen Hinweis auf die zu leistende Arbeit an einer stärker explizierten begrifflichen Basis, um Handlungssituationen und Situationstypen genauer auszuweisen. Folgende Fragestellungen stellen sich: (1) „Welches Wissen für die Bewältigung der damit verbundenen Anforderungen notwendig ist und wie Wissen und Kompetenzen relationiert sind, (2) welche Bedeutung den unterschiedlichen Wissensformen in unterschiedlichen Anforderungskontexten zukommt, (3) wie in weitgehend handlungsorientiert oder eher

direktiv gestalteten Lernsettings das relevante Wissen aufgebaut werden kann und welche Reichweite die daran gebundenen Kompetenzen haben sowie (4) inwieweit und in welcher Weise der Rückgriff auf spezifisches Wissen bzw. spezifische Kompetenzen bei der Bewältigung vorgefundener Anforderungen vom Entwicklungsstand der Personen abhängig ist“ (Nikolaus 2013, S.1).

In Abgrenzung dazu finden sich Positionen, in denen die zentrale Setzung des Wissens oder kognitiver Leistungsdispositionen grundsätzlich in Frage gestellt werden. Dies wird schlagwortartig deutlich im Buchtitel „Wissen ist keine Kompetenz“ (Arnold, Erpenbeck, 2014). Die Autoren plädieren dafür, andere Faktoren wie Emotionalität, Motivation und personale Einstellungen im Kompetenzdiskurs zu fokussieren. Im soziologischen Kompetenzdiskurs werden mit Kompetenzen nicht „robuste Formen des Wissens“, sondern „weiche“ Formen des Könnens verbunden; charakteristisch sei der „Modus des impliziten Wissens“ (Schützeichel 2010, S.173–174).

Zentrale Zweifel daran, ob Wissen, das im Handeln wirksam wird, überhaupt zugänglich ist, d.h. expliziert werden kann und ob sich ein instruktives Lernen zum Kompetenzaufbau eignet, wurde insbesondere von Hans-Georg Neuweg vorgetragen. Basierend auf der Ausarbeitung einer Tacit knowing-Perspektive im Anschluss an die Erkenntnistheorie von Michael Polanyi und im Rückgriff auf Gilbert Ryles hatte Neuweg die These aufgestellt, dass „Können“ über erhebliche Strecken nicht oder nicht nur als Wissensexplikation aufgefasst werden kann. Neuweg zieht hier heraus den Schluss, dass Können durch das Subjekt selbst oder durch den Beobachter nicht einfach als Wissen beschreibbar ist, da es sich im Wesentlichen auf nicht-explizierbaren (tacit) Strukturen aufbaue. Vor allem bei erfahrenen Personen nähmen nicht-deliberative Momente im Wahrnehmungs- und Handlungsgeschehen eine zentrale Rolle ein. Insgesamt sei eine „intelligente Praxis“ für den äußeren Beobachter nur eingeschränkt zugänglich. Vielmehr würde ein Handlungsvermögen vor allem durch Erfahrung, am Beispiel, am Modell und in Praktikergemeinschaften und nicht durch Mitteilung und instruktives Lernen erworben werden (Neuweg 2005, S.561).

3. Die Beiträge des Buches

In den Diskussion zum Wissenswandel ist zum Teil eine Polarisierung von Positionen und Argumenten festzustellen, in denen jeweils wechselseitig dem Erfahrungswissen oder dem theoretisch systematischen Wissen eine

wichtigere Rolle beigemessen wird (Dietzen 2010). Derartige Diskurslinien mögen eine wichtige Funktion einnehmen, um Diskurse zu öffnen und zu befeuern, ihnen muss jedoch eine differenzierte Analyse von Konzepten, Institutionen, Praxisfeldern und der Bildungsvoraussetzungen der Individuen folgen. Diese Strukturebenen werden in den Beiträgen des Bandes aufgegriffen und bearbeitet. Insgesamt sollen so Perspektiven geweitet werden, und zwar zunächst durch eine konzeptionell-theoretische Klärung und Einordnung jeweiliger Wissensbegriffe in ihrem Verhältnis zum Können und Handeln (Beiträge in Abschnitt I des Bandes). Strukturen der Wissensproduktion, der Bearbeitung und Vermittlung aus institutioneller Sicht werden in Abschnitt II diskutiert. Daraufhin folgt eine Ausdifferenzierung verschiedener Wissenskonzepte der Berufsbildung, im Zugang zu Ausbildung, in curricularen Strukturen und in den beruflichen Tätigkeiten selbst (Abschnitt III). In welcher Weise Wissensstrukturen in bildungs- und berufsbezogenen Selbstbeschreibungen und subjektiven Theorien einfließen und „performative Kraft“ gewinnen, wird in Abschnitt IV des Bandes erörtert. Der Band schließt mit einer aus der Sichtweise verschiedener disziplinärer Zugänge informierten Reflexion der meist „backstage“/hinter der Bühne erfolgenden Wertzuschreibungen von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung.

3.1 Zum Verhältnis von Wissen, Können und Handeln

Die Beiträge beschäftigen sich mit einer begrifflichen Ausdifferenzierung der Verständnisse von Erfahrungswissen und theoretisch-systematischem Wissen und ihren wechselseitigen Bezügen bei der Entwicklung beruflicher Kompetenzen.

Erfahrungswissen wird meist als Fähigkeit gesehen, aufgrund gemachter Erfahrungen in früheren Situationen zu handeln und möglicherweise besonders routiniert zu handeln. Demgegenüber reflektiert Fritz Böhle einen erweiterten Begriff von Erfahrungswissen, der unterschätzte oder nicht wahrgenommene Aspekte des Erfahrungswissens in der Umsetzung von Wissen in (praktisches) Handeln und in der Generierung von neuem Wissen hervorhebt. Darüber hinaus konturiert Böhle einen besonderen Aspekt des Erfahrungswissens, das auf spürend-empfindenden und gestaltenden Wahrnehmungen und Einschätzungen in der kognitiven und praktischen Auseinandersetzung mit der „Außenwelt“ basiert. Für die Bewältigung von unvorhergesehenen und durch Unsicherheit geprägten Situationen bietet es eine wichtige Voraussetzung zur Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit. Da solcherart Erfahrungswissen nur durch eine Praxis erworben werden kann, unterstreicht Böhle die Bedeutung handlungs- und erfahrungs-

bezogener Formen des Lernens sowohl in der beruflichen als auch in der schulischen/hochschulischen Ebene.

Aus der Perspektive der berufspädagogischen und berufspsychologischen Kompetenzforschung wird das Verhältnis von Wissen, Können und Handeln in den Beiträgen von Reinhold Nickolaus und Tanja Tschöpe thematisiert. Beiden Autoren geht es um Fragen der Identifizierung und Zurechnung bestimmter Wissensformen in Handlungssituationen mit komplexem Anforderungscharakter, wie sie als spezifische berufliche Problemlösesituationen in technischen Berufen konturiert werden (Nickolaus) oder in sozialen Interaktionen am Arbeitsplatz von Bankkaufleuten vorliegen (Tschöpe). Die Beiträge beziehen sich in ihrer Verhältnisbestimmung auf theoretische Ansätze, in denen Handlungsregulationsprozesse als explizite, wissensbasierte Verfahren modelliert werden, erweitern diese jedoch um die Elemente unterschiedlich bewusstseinsfähiger und -pflichtiger (impliziter) Wissenskomponenten.

In technischen Handlungssituationen mit hohem Routinisierungsgrad kommen erfahrungsbasierte und in der jeweiligen Situation unreflektierte Handlungsschemata zum Tragen. Diese impliziten Wissensstrukturen können sich für die Bewältigung von komplexen Handlungssituationen ambivalent auswirken: Einerseits führen sie zu kognitiven Entlastungen durch automatisierte Prozesse der Informationsverarbeitung. Andererseits können aber auch problemhaltige Situationen aufgrund gemachter Erfahrungen unzureichend wahrgenommen werden, so dass nicht adäquat darauf reagiert werden kann. Explizites Wissen, so die Annahme, hat insbesondere in komplexen Situationen eine wichtige Bedeutung, wenn die verfügbaren Handlungsroutinen sich nicht als ausreichend erweisen.

Eine wissensbasierte Informationsbearbeitung in sozialen Interaktionen von Kundenberatern im Bankgewerbe ist Gegenstand der Analyse von Tanja Tschöpe. Basierend auf theoretischen Ansätzen sozialer Kognition geht sie davon aus, dass ein enger Zusammenhang zwischen kognitiven Modellen und Wissensstrukturen einerseits und der Fähigkeit zur sozialen Interaktion andererseits besteht. Diesen Zusammenhang untersucht sie am Beispiel von Kundentypologien und deren Wirkungen in Beratungen von Bankkaufleuten mit Kunden. Als mentale Repräsentationen sozialer Interaktionen werden Kundentypologien in Interaktionen mehr oder weniger bewusst – je nach vorhandenen Erfahrungen der Berater – eingesetzt und ermöglichen die Einordnung von Erfahrungen, Diagnosen von Sachverhalten und eine Vorwegnahme von Ereignissen.

Ausgehend von erkenntnistheoretischen, phänomenologischen und handlungstheoretischen Überlegungen ergründet der Beitrag von Manfred Eckert die Rolle des systematischen Wissens im Verhältnis zum situativen

sinnverstehenden Erkennen in beruflichen Handlungskontexten. Der Autor betont insbesondere das Situationsverstehen als wichtige Grundlage eines kompetenten Handelns. Es baut im Wesentlichen auf Erfahrungen auf, die häufig implizit sind und ermöglicht, die für eine Situation relevanten Merkmale wahrzunehmen, einzuordnen und zu interpretieren, sodass sich daran weitere Entscheidungen und Handlungen anschließen können. Diesen Befund setzt er gegen ein Verständnis von Handlungssteuerung, das vor allem auf der Basis des expliziten Regelwissens bzw. Fachwissens ansetzt.

Martin Fischer kritisiert die in Argumentationen zur zunehmenden Akademisierung häufig verwendeten Kausalitäten zwischen wissensbasierter Produktion, der Zunahme wissensbasierter Arbeitsanforderungen und der Bedeutungszunahme theoretisch-systematischer Wissensformen. Dem hält er entgegen, dass die mit Berufsarbeit korrespondierenden wissenschaftlichen Disziplinen nur einen Teilaspekt des Wissens und der Kompetenzen abdecken, die das Hintergrundwissen beruflicher Facharbeit ausmachen. Entsprechend ständen das akademische Wissen und in das in der Facharbeit benötigte Wissen nur bedingt in einem Zusammenhang. Es existierten keine vergleichbaren Kriterien für akademisch erworbenes Wissen und berufliche erworbene Kompetenzen im Hinblick auf berufliche Aufgaben. Sowohl berufliche Erfahrung als Zugangskriterium zur Hochschule sei fragwürdig als auch die Zuschreibung einer Befähigung akademisch Ausgebildeter für berufliche Positionen ohne praktische Erfahrungen. Er plädiert für eine Weitung des Erfahrungsbegriffes unter Einbezug der jeweiligen sozial-kulturellen Praxis, auf deren Grundlage Wissen und Erfahrung miteinander zu verknüpfen wären.

3.2 Institutionelle Formen der Wissensproduktion, Transformation und Distribution

Die Beiträge thematisieren die Veränderungen beruflicher und hochschulischer Ausbildungssysteme und die Anforderungen an Lerninhalte und didaktische Konzepte für Personen, die an der Nahtstelle von nicht-akademischer Qualifizierung und akademischer Qualifizierung einen Wechsel von dem ersteren in den letzteren Bereich vollziehen. Darüber hinaus wird der immer bedeutsamer werdende Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung im institutionellen Gefüge zwischen beruflicher und akademischer Bildung eingeordnet.

Im Fokus des Beitrages von Nadine Bernhard, Lukas Graf und Justin Powell stehen diese Veränderungen der Berufs- und Hochschulbildung in ihrem Verhältnis zueinander sowie vergleichend anhand des deutschen und des französischen Bildungssystems. Die Autoren gehen dem Einfluss der

Europäisierungsprozesse (Bologna und Kopenhagen) auf das berufliche und hochschulische System nach und eruieren mögliche Folgen vor allem im Hinblick auf durchlässigere Strukturen und in Bezug auf Prozesse institutioneller Stratifizierung. Die Grenzen zwischen beruflicher und Hochschulbildung scheinen sich in beiden Ländern stärker zu verschwimmen. In diese Richtung weisen die in Deutschland stattfindenden Prozesse der Verberuflichung der Hochschulbildung z.B. durch die Einführung von Bachelor-Studiengängen und die zunehmende Bedeutung dualer Studiengänge und in Frankreich der kontinuierliche Ausbau beruflicher Studiengänge.

Auch im Beitrag von Rita Meyer und Maren Kreutz geht es um die institutionelle Einordnung beruflicher und hochschulischer Bildung und der Verzahnung ihrer jeweiligen Wissensformen. Mit der Öffnung der Hochschule und dem Trend zur sog. Akademisierung werden Formen einer erweiterten Beruflichkeit als professionsorientierte Beruflichkeit auf Hochschulebene faktisch institutionalisiert und Hochschulen selbst zum Ort einer wissenschaftlichen Berufsausbildung. Als besondere Herausforderungen sehen die Autorinnen die Verknüpfung und Gestaltung systembedingter unterschiedlicher Wissensarten in curricularer und didaktischer Hinsicht. Die Hochschulen sind gefordert, Wissensvermittlung und Kompetenzerwerb einerseits und Erkenntnis und Problemorientierung andererseits in neuen didaktischen Handlungsformen zusammen zu bringen, um eine Verknüpfung von Arbeiten, Lernen und Kompetenzentwicklung am Lernort Hochschule realisieren zu können.

Eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung des Zusammenhangs von Wissen und Bildungssystem im Segment der wissenschaftlichen Weiterbildung leistet Gabriele Molzberger und stellt Fragen nach den Bedingungen ihrer Institutionalisierung und ihrer besonderen Rolle in der Steigerung der Durchlässigkeit im Bildungswesen als Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich. Dieser intermediären Rolle entsprechend heterogen sind die ihr zugeschriebenen Aufgaben sowie die Institutionalformen des Wissens. Herausforderungen stellen sich in Bezug auf die Entwicklung und Erprobung von Vermittlungsformen wissenschaftlicher Erkenntnisse. Dazu müssten wechselseitig wissenschaftliche und berufliche Bezüge unter Anerkennung der Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen einerseits und Berufswissen andererseits aufgegriffen werden. Sie erfordern Molzberger zufolge fachspezifische und fachübergreifende Modelle der Wissenstransformation durch Kommunikation von Berufspraktiker/innen mit Wissenschaftlern.

Eben um diese Transformationsprozesse von Wissen im Bereich der Berufsbildung und der berufspädagogischen Bildungspraxis geht es im Beitrag von Bernd Dewe. Im Vordergrund der Betrachtung steht die Entwicklung

eines pädagogischen Expertenwissens durch zunehmende Verwissenschaftlichung lebensweltlicher, beruflicher und pädagogischer Bereiche. Dieses Expertenwissen ist in Kommunikationsprozessen mit Laien zu vermitteln und konstituiert sich gleichzeitig durch das Aufgreifen der Erfahrungsräume der Laien und der Kodifizierung des praktischen Handlungswissens. Die Transformationsprozesse beziehen sich wechselseitig auf Vermittlungs- wie auch auf Generierungsprozesse von Wissen. Entsprechend definiert Dewe Lernen in berufspädagogischen Zusammenhängen als Gemeinschaftshandlung zur Herstellung einer zumindest teilweisen Abstimmung und Kongruenz zwischen kognitiven Prozessen der an der Lernkommunikation partizipierenden Akteure. Dem Autor zufolge wären die in der Lernkommunikation aufeinander treffenden Deutungsmuster hinsichtlich unterschiedlicher Typen, Strukturen und Problemlösungspotentiale zu differenzieren, um Unterschiede des sich anknüpfenden Wissens festzumachen.

Von der Theorie von Basil Bernstein her kommend, analysiert der Beitrag von Gabriela Höhns die institutionellen Strukturen in der Berufsbildung im Unterschied zum schulischen Bildungssystem als machttheoretische Bezüge in der Bestimmung dessen, welches Wissen was wert ist. Sie greift auf Bernsteins Konzept des pädagogischen Mechanismus zurück, um die Distribution unterschiedlicher Formen von Wissen, die Bearbeitung dieser in der pädagogischen Praxis und die Rekontextualisierung von Wissen in den unterschiedlichen pädagogischen Diskursen von Berufsbildung und schulischer Bildung zu erfassen. Anhand der Analyse zentraler Bildungsdokumente identifiziert Höhns unterschiedliche Strukturen zwischen den Bildungsbereichen: In der Berufsbildung übernehmen dieselben Akteure Erzeugung und Definition des beruflichen Wissen wie auch dessen Vermittlung (Rekontextualisierung). In der schulischen Ausbildung sind dagegen die Erzeuger nicht die Akteure der Vermittlung. Trotz differenter Prinzipien könnten die verschiedenen Arten von Wissen Höhns zufolge gleichermaßen als legitim wertgeschätzt werden.

3.3 Wissenskonzepte und Wissensformen in der Berufsbildung

In welcher Weise sich Wissenskonzepte und Wissensformen als Inhalte und Ziele beruflicher Ausbildung und Qualifizierung verändern, ist Gegenstand der folgenden Beiträge.

Regula Leemann und Lorraine Birr fassen das berufliche Erfahrungswissen als komplexes Handlungswissen, das auf praktischen und kognitiven Fertigkeiten und Wissen aufbaut und im Praxiszusammenhang erworben wird. Hierzu muss die Praxis hinreichend komplex, breit und flexibel sein, sodass kritisch gefragt werden muss, ob einzelbetriebliche Ausbildungsfor-

men vor allem in kleinen und mittleren Unternehmen hierzu noch hinreichend sein können. Die Autorinnen untersuchen Ausbildungsverbünde als alternative Ausbildungsorganisationsformen und die Gründe der Unternehmen, sich an diesen Modellen zu beteiligen. Zur Einordnung der betrieblichen Beteiligungsmotive rekurrieren sie auf die Theorie der Konventionen und unterscheiden Wertigkeitssetzungen in Bezug auf berufsfachliches, berufsübergreifendes und pluralisiertes betriebliches Erfahrungswissen als konzeptionelle Ausdifferenzierungen des Erfahrungswissens.

Berufliche Handlungsfähigkeit als Ziel der Berufsbildung ist in den Ordnungsmitteln der dualen Berufsausbildung festgeschrieben; sie beinhaltet sowohl den systematischen Wissenserwerb, das Einüben von Fertigkeiten, als auch das Lernen durch Erfahrungen. Die Ordnungsmittel basieren auf einem Konzept von Arbeitsprozesswissen, das sich sowohl auf betriebliche Gesamtarbeitsprozesse sowie die Bewältigung von Problemsituationen bezieht. Die Autorinnen Kathrin Gutschow, Barbara Lorig und Miriam Mpangara beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit den in Abschlussprüfungen realisierten Möglichkeiten der Erfassung von Kompetenzen zur Bewältigung zentraler beruflicher Arbeitsaufgaben und der dazu erforderlichen Auseinandersetzung mit betrieblichen Arbeitsprozessen. Die Prüfungsaufgaben müssen entsprechend fachsystematisches und erfahrungsgebundenes Wissen gleichermaßen abbilden. Die Autorinnen plädieren für einen kombinatorischen Einsatz von Prüfungsinstrumenten, in denen praktische Fähigkeiten als auch eine vollständige Arbeitshandlung in den Schritten der Planung, Durchführung und Kontrolle abgebildet werden können.

Michael Tiemann stellt sich in seinem Beitrag der Frage, wie Wissensanforderungen und Wissensintensität von beruflichen Tätigkeiten erfasst und ggfs. gemessen werden können. Wissensintensität operationalisiert Tiemann als „häufig auftretende Anforderungen, komplexe und neuartige berufliche Aufgaben zu lösen“. Wissensintensive Arbeiten müssen sich im besonderen Maße auf implizites erfahrungsbasiertes Wissen stützen, da das systematisch-theoretische Wissen sich als nicht hinreichend erweist, um die neue und komplexe Situation zu bewältigen. Die empirischen Ergebnisse auf Basis von Erwerbstätigenbefragungen belegen einen deutlichen Zusammenhang zwischen individuellen Kompetenzen, anforderungsbezogenen Qualifikationen und einer Wissensintensität. Demzufolge sind Erwerbstätige mit höheren Qualifikationen oder anspruchsvolleren Arbeitsplätzen häufiger in wissensintensiven Bereichen tätig und werden in der Regel besser bezahlt.

Welches Wissen benötigen und nutzen Absolventen aus der Sekundarstufe I zur Gestaltung eines gelingenden Übergangs in die berufliche Aus-

bildung? Diese Fragen stehen im Zentrum des wissenschaftssoziologisch ausgerichteten Beitrags von Jule-Marie Lorenzen und Lisa-Marian Schmidt und werden anhand von Fallstudien zu Mentoring-Prozessen als Übergangsbegleitung einerseits und schulischer Berufsvorbereitung andererseits untersucht. Die im Rahmen des Mentoring-Prozesses eröffneten Erfahrungsräume werden als Beziehungslernen beschrieben, das zur Reflexion der eigenen Person in der gegebenen sozialen Lage und zur Identitätsentwicklung beitragen kann. Demgegenüber zielt die schulische Zukunftsvorbereitung auf Platzierungsmöglichkeiten in der Arbeitswelt und fördert entsprechende Identitätsprozesse und Zukunftsentwürfe. Die Autorinnen zeigen weiterhin, in welcher Weise Übergangsvorbereitungen an Schulen spezifische Formen der Selektion befördern und damit Ungleichheitsproduktion erzeugen.

3.4 Bildungs- und berufsbezogene Selbstbeschreibungen und subjektive Theorien

Insbesondere in der sozialwissenschaftlichen Ungleichheitsforschung spielen Bildungsressourcen eine große Rolle. Auf welche Weise sich herkunftsspezifische Bildungspraktiken und Vorstellungen, die als „bildungsfern“ gelten, von einem allgemeinen Bildungsverständnis unterscheiden, ist bislang nicht ausreichend geklärt. Unter Bildungsressourcen werden zum einen allgemeine Kompetenzen verstanden, zum anderen zählen auch individuelle Dispositionen, Einstellungen und habituelle Voraussetzungen dazu, die Einfluss auf die Gestaltung individueller Bildungspraktiken und Bildungsstrategien nehmen. In den folgenden Beiträgen wird thematisiert, wie Selbstbildstrukturen und subjektive Theorien in individuelle Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata, im praktischen Sinn und situationsspezifischen Handlungswissen, aber auch und insbesondere in Abwehr- und Vermeidungsverhalten wirksam werden.

Subjektive Theorien zu den Bereichen des Wissens und des Wissenserwerbs werden im Beitrag von Bernd Zinn im Konstrukt der epistemologischen Überzeugungen aus der Perspektive der Kompetenzforschung thematisiert. Da epistemologische Überzeugungen handlungsleitende und -steuernde Funktion besitzen, wird ihnen bei der Entwicklung von Kompetenzen im Spannungsfeld theoretisch-systematischen Wissens und Erfahrungswissens eine erhebliche Bedeutung beigemessen. Dabei geht der Autor davon aus, dass sich bei der Kompetenzerfassung feststellbare Leistungsunterschiede zu einem großen Anteil durch unterschiedliche epistemologische Überzeugungen von Auszubildenden erklären lassen. Die empirischen Ergebnisse der Studien von Zinn belegen, dass Auszubildende mit elabo-

rierten epistemologischen Überzeugungen insbesondere bei komplexen Aufgabenstellungen bessere Lernstrategien nutzen, selbstgesteuert lernen und vor allem aus individueller Überzeugung heraus danach trachten, theoretisch-systematische Wissens Elemente mit ihren Erfahrungen in Übereinstimmung zu bringen. Für die berufliche Bildung stellt sich die Frage, wie sich kohärente Überzeugungen, bestehend aus verschiedenen Wissens- und Erfahrungsformen, in der Ausbildung entwickeln lassen, um jene Effekte zu erzeugen.

Die Wirkung von kategorialen Beobachtungsschemata in (Bildungs-)Selbstbildern und ihre Wirkung in der Erzeugung von Bildungsarmut thematisiert Eike Wolf. Er rekonstruiert die normativen Dimensionen in bildungsbezogenen Selbstbeschreibungen und in der darauf bezogenen sozialen Anerkennung an einem Fallbeispiel. Geringqualifizierte werden mit Beobachtungs- und Deutungsschemata konfrontiert, die zertifizierte Bildung als wichtigste Voraussetzung gelingender Inklusion und Lebensführung setzen. Wolf fokussiert das Konzept des Bildungsselbst als jenen Teilaspekt von Identität, der sich auf die Verortung des Subjekts im und die eigene Positionierung gegenüber dem Bildungssystem bezieht. Das Fallbeispiel demonstriert eindringlich die Vergeblichkeit der Zurückweisung einer gesellschaftlichen Bildungsnorm.

Die normative Funktion von Leitbildern wie das Lebenslange Lernen ist Gegenstand des Beitrags von Johannes Wahl. Er untersucht die bildungspolitisch erwünschte Verankerung des lebenslangen Lernens im pädagogischen Selbstverständnis von Berufsschullehrern. Grundlage seiner Analyse sind die beruflichen Selbstbeschreibungen der pädagogisch Tätigen mit ihren Aussagen über Praxisroutinen, Handlungsmaximen berufsbiographischer Motive sowie empfundener beruflicher Herausforderungen und Erfolge. Die Auswertung von Gruppeninterviews zeigt, dass die pädagogisch Tätigen dem lebenslangen Lernen eine hohe Bedeutung für das berufliche Handeln zuschreiben. Die Verankerung des Themas in der pädagogischen Berufskultur wird als naturwüchsiger Prozess dargestellt und gleichzeitig als spezifisch für den Kontext der Berufsbildung. Die Ermöglichung und Verstetigung von permanenten Lernprozessen für die Klientel zur langfristigen Sicherung von Beschäftigungsfähigkeit wird von den Befragten als zentrale Aufgabe ihrer pädagogischen Tätigkeit dargestellt. Umgekehrt wird von den Berufsschullehrern die Notwendigkeit ausgedrückt, ihrerseits Lernanreize wahrzunehmen, um diese Aufgabe wahrnehmen zu können.

Mit der ambivalenten Seite des Diskurses zum Lebenslangen Lernen beschäftigt sich der Beitrag von Cornelia Schendzielorz. Als Teil eines „educational gospel“ drückt sich in ihm die normierte Erwartung aus, das eigene, stets unvollständige Wissen in einem erweiternden Lernen zu vervoll-

ständigen. Im Zentrum der Analyse stehen die im Kontext dieser gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Normierung einhergehenden Subjektivierungsprozesse. Schendzielorz illustriert diese am Beispiel von Soft Skills Trainings zum Erwerb personaler, sozialer und kommunikativer Kompetenzen und deckt dabei auf, wie die Individuen innerhalb dieser Kurspraktiken in spezifische Machtverhältnisse von Fremd- und Selbstführung eingewoben sind. Die Fallstudienresultate deuten darauf hin, dass Soft Skills Trainings in einem elementaren Spannungsverhältnis stehen: Insofern sie Teilnehmer im Rahmen der Trainingsform einseitigen Machtgefällen aussetzen, wirken sie der Ausbildung einer Sozialkompetenz entgegen. Andererseits kann das dort vermittelte Wissen aber auch zur Stärkung von Sozialkompetenzen beitragen, die im beruflichen wie im privaten Kontext genutzt werden können.

3.5 Epilog

Im abschließenden Beitrag von Lorenz Lassnigg wird die Frage der Inwertsetzung im Bereich von Erziehung, der Bildung und des Wissens explizit aufgegriffen. Eine Schwierigkeit der Analyse von Bewertungsvorgängen in diesen Bereich besteht darin, dass eine Vielzahl von Konzepten, Theoremen, Positionen oder Diskursen bereits in ihren Bedeutungen Bewertungselemente enthalten. Als Beispiele nennt Lassnigg die Konzepte der „Bildungsexpansion“, die Unterscheidung von „Humboldt-Modell“ gegenüber „Massenuniversität“ oder aber die Zuweisung von Erfahrungswissen als konzeptionelle Grundlage für die Berufsbildung und die des theoretisch-systematischen Wissens für die Hochschulbildung. Die dahinter liegenden Wissensordnungen bleiben meist verdeckt. Die Etablierung von Qualifikationsrahmen ist ein anderes Beispiel, in dem Objektivierungsprozesse für die Vergleichbarkeit von Qualifikationen zwar direkt angestrebt werden, jedoch im Prozess durch die latent ablaufenden soziale Bewertungsprozesse unterlaufen werden. Als Beschreibungen dieser Vorgänge wählt Lassnigg den Begriff des „Jonglierens“. Er charakterisiert das unabgeschlossene „In-Bewegung-Halten“ der Bewertungsvorgänge der AkteurInnen. Die tatsächlichen Inwertsetzungen finden in einer Black Box statt, in der das Wissen sich befindet und gewisser Weise unsichtbar bleibt.

Literatur

Arnold R./Erpenbeck J. (2014): Wissen ist keine Kompetenz: Dialoge zur Kompetenzreife. Bd. 77. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Baethge, M. (2004): Ordnung der Arbeit – Ordnung des Wissens: Wandel und Widersprüche im betrieblichen Umgang mit Humanressourcen. In: SOFI-Mitteilungen Nr.32, S.7–21.
- Bahl, A. (2009): Von Schlüsselqualifikationen zu globalen „key competencies“ – Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen. In: Bahl, A. (Hrsg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe – Erwartungen – Entwicklungsansätze. Bielefeld: W. Bertelsmann, S.19–39.
- Bittlingmayer, U. H. (2001): „Spätkapitalismus“ oder „Wissengesellschaft“? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 36, S.15–23.
- Dietzen, A. (2008): Zukunftsorientierte Kompetenzen: wissensbasiert oder erfahrungsbasiert? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37, H. 2, S.37–41.
- Dietzen, A. (2010): Wissensgesellschaft und beruflich-betrieblicher Bildungstyp. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 24 (2010), S.102–125.
- Drexel, I. (2012): Gesellschaftliche und politische Folgen von Akademisierung. In: Kuda, E./Strauss, J./Spöttl, G./Kaßbaum, B. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg: VSA-Verlag, S.36–52.
- Fischer, M. (2006): Arbeitsprozesswissen als zentraler Gegenstand einer domänenspezifischen Qualifikations- und Curriculumforschung. In: Pätzold, G./Rauner, F. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 102, Beiheft 19, S.75–93.
- Gibbons, M./Limoges, C./Nowotny, H./Schwartzmann, S./Scott, P./Trow, M. (1994): The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London: SAGE.
- Griffith, T./Guile, D. (2004): Learning through work experience for the knowledge economy. Cedefop References series, 48, Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Heidenreich, M. (2002): Merkmale der Wissensgesellschaft. www.sozialstruktur.uni-oldenburg.de/dokumente/blk.pdf (Abruf 19.11.2014).
- IG-Metall Vorstand (2014): Erweiterte moderne Beruflichkeit. Ein gemeinsames Leitbild für die betrieblich-duale und die hochschulische Berufsbildung. Frankfurt am Main.
- Kajatzke, L./Engelhardt, A. (2013): Leben wir in einer Wissensgesellschaft? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 63, 18/20, S.28–35.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, Sonderheft 8/2007, S.11–29.
- Krohn, W. (2001): Einleitung. In: Frank, H./Kogge, W./Möller, T./Wilholt, T. (Hrsg.): Wissensgesellschaft. Transformationen im Verhältnis von Wissenschaft und Alltag. IWT-Paper 25. Bielefeld. <http://pub.uni-bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordId=2302968&fileId=2302971> (Abruf 27.11.14).
- Kuda, E./Strauss, J./Spöttl, G./Kaßbaum, B. (Hrsg.) (2012): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg: VSA-Verlag.
- Laur-Ernst, U. (1983): Zur Vermittlung berufsübergreifender Qualifikationen. Oder: Warum und wie lernt man abstraktes Denken? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 2, H. 6, S.197–190.

- Luhmann, N (1995): Die Soziologie des Wissens: Probleme ihrer theoretischen Konstruktion. In: ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Bd. IV. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.151–180.
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7, H. 1, S.36–43.
- Mertens, D. (1989): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument – Ursprung und Entwicklung einer Idee sowie neuerliche Reflexion. In: Göbel, W./Kramer, W. (Hrsg.): Aufgaben der Zukunft – Bildungsauftrag des Gymnasiums. Dokumentation des Abschlusskongresses der Initiative „Gymnasium/Wirtschaft am 18. Mai 1988 in Köln. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, S.79–101.
- Neuweg, G. H. (2005): Der Tacit Knowing View. Konturen eines Forschungsprogramms. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, H. 4, S.556–573.
- Nickolaus, R./Seeber, S. (2013): Berufliche Kompetenzen: Modellierungen und diagnostische Verfahren. In: Frey, A./Lissmann, U./Schwarz B. (Hrsg.) (2013): Handbuch berufspädagogischer Diagnostik. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag, S.166–195.
- Rauner, F. (2007a): Duale Berufsbildung in der Wissensgesellschaft – eine Standortbestimmung. Bertelsmann Stiftung. Reihe: Jugend und Arbeit – Positionen. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Reihe: Jugend und Arbeit – Positionen. Gütersloh 2007.
- Rauner, F. (2007b): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr.40, 2007/1, S.57–72.
- Reetz, L. (1989): Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung, Teil 1 und 2. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 5, S.3–10 und H. 6, S.24–30.
- Reetz, L. (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, T. (Hrsg.) (1999): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt a.M.: Lang, S.32–51.
- Schützeichel, R. (2010): Wissen, Handeln, Können. Über Kompetenzen, Expertise und epistemische Regime. In: Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Soziologie der Kompetenzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.173–189.
- Solga, Heike (2002). „Ausbildungslosigkeit“ als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. Ein soziologischer Erklärungsbeitrag für die wachsenden Arbeitsmarktp Probleme von Personen ohne Ausbildungsabschluss. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 53, S.476–505.
- Severing E./Teichler, U. (Hrsg.) (2013): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Stein, N. (2001): Moderne Wissensgesellschaften. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 36, S.7–14.
- Tramm, T (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumsentwicklung. www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.shtml (Abruf: 27.11.2014).

I. Zum Verhältnis von Wissen, Kompetenzen und Handeln

Erfahrungswissen jenseits von Erfahrungsschatz und Routine

[Abstand verkleinern, bei jedem Beitrag]

Fritz Böhle

Erfahrungswissen ist ein Begriff, der als selbsterklärend erscheint: Er bezieht sich auf ein Wissen, das durch Erfahrung entsteht und hierauf beruht. Doch je mehr man sich mit Erfahrungswissen befasst, umso mehr entpuppt es sich als sehr vielseitig, schillernd und diffus. In der wissenschaftlichen Diskussion findet sich kaum eine eindeutige Definition, sondern eher ein Begriffs- und Definitions-„Wirrwarr“ (Cali/Sevsay 2000).¹ Weitgehend Einigkeit besteht darin, das Erfahrungswissen dem wissenschaftlich begründeten, systematischen Wissen gegenüberzustellen. Das besondere Merkmal des Erfahrungswissens ist in dieser Sicht die Erfahrung. Doch ist dies allein noch kein besonderes Merkmal des Erfahrungswissens. Auch wissenschaftlich begründetes Wissen beruht auf Erfahrung und so werden beispielsweise die Naturwissenschaften, die im 17. und 18. Jahrhundert entstanden sind, nicht nur als theoretisch orientierte, sondern auch als empirisch fundierte „Erfahrungswissenschaften“ bezeichnet (Münch 1992, S.200ff.). Das Besondere des Erfahrungswissens ist daher nicht die Erfahrung, sondern die Rolle und Ausprägung, die der Erfahrung zukommt. Beim Erfahrungswissen ist im Unterschied zu wissenschaftlich begründetem Wissen die Erfahrung weder theoriegeleitet noch auf die systematische Generierung und Überprüfung von Wissen ausgerichtet, so wie dies paradigmatisch im wissenschaftlichen Labor der Fall ist (Schneider 1987). Hieran anknüpfend werden im Folgenden in einem ersten Schritt unterschiedliche Aspekte des Erfahrungswissens beleuchtet. Der Weg geht dabei von einer traditionellen

1 Siehe speziell zum Begriff „Erfahrung“ den Überblick bei Fischer 2000 und Schulze 2001.

Auffassung zu einem erweiterten Verständnis, das in der neueren Diskussion entstanden ist. Dabei geraten u.a. Aspekte des Erfahrungswissens in den Blick, die in der bisher vorherrschenden Definition und Diskussion von Wissen kaum aufscheinen und daher (noch) weitgehend im Verborgenen liegen (1). Als Einführung in eine nähere Betrachtung dieser verborgenen Seite des Erfahrungswissens erfolgt ein Exkurs über die sozio-kulturelle Entwicklung moderner Gesellschaften seit dem 17. und 18. Jahrhundert. Es vollzieht sich hier eine grundlegende Veränderung gesellschaftlicher Wissensordnung, durch die Erfahrungswissen auf den unteren Rängen gesellschaftlich gültigen und nützlichen Wissens platziert wird. Bei der Frage, was Erfahrungswissen ist, worauf es beruht und vor allem, welchen Wert es hat, geht es daher letztlich auch um die Klärung dessen, was überhaupt als „Wissen“ gilt (2). Vor diesem Hintergrund werden Aspekte des Erfahrungswissens beleuchtet, die in modernen Gesellschaften weitgehend aus dem Kanon gültigen und nützlichen Wissens ausgegrenzt wurden. Es lässt sich jedoch theoretisch begründen und empirisch zeigen, dass damit maßgebliche Bereiche menschlichen Wissens ausgegrenzt und diskriminiert werden. Aber nicht nur das: Gerade diese Aspekte des Erfahrungswissens erweisen sich zunehmend als bedeutsam und speziell in der Arbeit als notwendig (3). Abschließend werden aus den unterschiedlichen Facetten und Bestimmungen des Erfahrungswissens resultierende Konsequenzen für die Deutung aktueller und die Prognose zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklungen umrissen (4).

Wesentliche Anstöße für die folgende Betrachtung des Erfahrungswissens ergaben sich aus arbeits- und industriesoziologischen Untersuchungen in den 1980er-Jahren. Weithin unerwartet stellten diese Untersuchungen fest, dass menschliche Arbeit bei fortschreitender Technisierung einen neuen Stellenwert erhält und dies vor allem auf dem Erfahrungswissen qualifizierter Fachkräfte beruht. In den bis dahin vorherrschenden Prognosen war zum einen angenommen worden, dass infolge zunehmender Technisierung menschliche Arbeit auf Bedienungs- und sonstige Routinetätigkeiten reduziert wird, sich daher dequalifizierend auswirkt und zunehmend ersetzbar wird. Zum anderen wurde antizipiert, dass durch Technikeinsatz die Arbeitstätigkeiten insgesamt anspruchsvoller werden und höhere geistig-intellektuelle Anforderungen entstehen. Nun wurden als Merkmale des Erfahrungswissens besondere Kenntnisse über die „Geographie“ von technischen Anlagen, die „Mucken“ technischer Systeme und das „Gefühl“ für technische Abläufe genannt (Schumann et al. 1990; Pries/Schmidt/Trinczek 1990). Solche Phänomene waren in der industriellen Produktion keineswegs völlig neu und auch schon früher wurde hierin eine besondere Qualifikation von Produktionsarbeitern gesehen (Hoffmann 1979). Doch es war

die Prognose vorherrschend, dass sich ein solches Erfahrungswissen bei fortschreitender Verwissenschaftlichung und Technisierung der Produktion als unzulänglich erweist und durch wissenschaftlich fundiertes Wissen ersetzt werden muss. Gerade dies wurde jedoch durch die empirischen Untersuchungen in Frage gestellt.²

1. Erfahrungswissen – traditionelle und neue Bestimmung

1.1 Erfahrungsschatz und Routine

Vor allem im Alltagsverständnis ist es weit verbreitet, Erfahrungswissen im Sinne eines „Erfahrungsschatzes“ zu begreifen. Erfahrungswissen ist damit das Destillat von in der Vergangenheit erworbenen und gesammelten Erfahrungen. Was diese Erfahrungen sind, worauf sie beruhen und wie sie erworben werden, wird dabei zumeist nicht weiter reflektiert. Weitgehend Einigkeit besteht jedoch darin, dass es Erfahrungen sind, die im praktischen Handeln und durch praktisches Handeln gemacht werden. Es ist solchermaßen kein „aus Büchern“ angesammeltes Wissen.

Nicht deckungsgleich, aber sehr eng verbunden ist hiermit das Verständnis von Erfahrungswissen als Routine. Das Erfahrungswissen entsteht demnach durch Wiederholung und Einübung und bezieht sich insbesondere auf Kenntnisse und Fertigkeiten zur Ausführung bestimmter Handlungen – vom Sitzen auf einem Stuhl bis hin zur Regulierung einer technischen Anlage oder Schreiben eines Textes. In der wissenschaftlichen Diskussion werden in dieser Weise auch prozeduralisiertes Wissen (Nickolaus 2013) oder eine nicht (mehr) bewusstseinspflichtige Handlungsregulation (Hacker/Sachse 2014) beschrieben.³

Beide Sichtweisen des Erfahrungswissens betonen die Vergangenheitsorientierung – in aktuellen Situationen wird auf vorangegangene Erfahrungen rekurriert. Die Relevanz von Erfahrungswissen bei neuen Anforderungen wird daher eher kritisch betrachtet: Das in der Vergangenheit angesammelte Erfahrungswissen kann die Offenheit für Innovationen hemmen und ist bei komplexen und variierenden Anforderungen unzulänglich. Der Wert des Erfahrungswissens liegt demnach primär in der souveränen Bewältigung weitgehend bekannter, sich wiederholender und stabiler Anfor-

2 Siehe hierzu ausführlicher Abschnitt 3.

3 Unter prozeduralisiertem Wissen und Handlungsregulation werden allerdings stets auch situativ variable und modifizierbare Handlungsmuster verstanden.

derungen. Insbesondere körperliche Bewegungen und sensomotorische Fertigkeiten werden zumeist als routinemäßig ablaufende Verrichtungen bezeichnet, womit zugleich unterstellt wird, dass die jeweiligen Situationen und Anforderungen vergleichsweise stabil und standardisiert sind. Doch wie sich bei Forschungen zu künstlicher Intelligenz zeigt, sind sensomotorische Abläufe vielfach weit komplexer und variabler, als sie auf den ersten Blick erscheinen. Damit stellt sich auch die Frage, ob es sich bei solchen „Routinen“ lediglich um weitgehend automatisierte Handlungsschemata handelt.

Es sei nicht in Frage gestellt, dass mit dem Verständnis von Erfahrungswissen als Erfahrungsschatz und Routine wichtige Facetten menschlichen Wissens und Handelns erfasst werden. Fraglich ist jedoch, ob sich hierin Erfahrungswissen erschöpft.

1.2 Re-Kontextualisierung und Problemlösefähigkeit

Die wissenschaftliche Diskussion im Umfeld der Berufspädagogik machte in den 1980er- und 1990er-Jahren auf bis dahin wenig beleuchtete Aspekte des Erfahrungswissens aufmerksam.

Zu einem neuen Thema wurde die Differenz zwischen Wissen und (praktischem) Handeln. Wissen allein, so die Diagnose, befähigt noch nicht zum Handeln. Soweit dies auch schon in der Vergangenheit bewusst war, war gleichwohl die Annahme vorherrschend, dass die Umsetzung von Wissen in praktisches Handeln keiner besonderen Fähigkeiten bedarf.⁴ Demgegenüber wurde nun argumentiert, dass im Bildungssystem vermitteltes systematisches Wissen für die Umsetzung in praktisches Handeln rekontextualisiert werden muss. Systematisches Wissen ist – auch dann, wenn es sich auf bestimmte Gegenstandsbereiche bezieht – immer mit einer Abstraktion von konkreten Gegenstands- und Anwendungsbereichen verbunden. Im Speziellen zeigt sich dies im jeweils besonderen fach- und disziplin-bezogenen Blick auf konkrete Gegebenheiten. In der Praxis muss demgegenüber das jeweils spezielle Fachwissen mit anderen Fachdisziplinen verbunden und an die jeweils konkreten Gegebenheiten angepasst werden. Für den Arbeitsbereich wurde hierfür der Begriff des „Arbeitsprozesswissens“ eingeführt und damit ein „Wissen um die Elemente des betrieblichen Ar-

4 Das gesamte Bildungssystem und insbesondere höhere Bildung beruht letztlich auf dieser Annahme. Bemerkenswert ist hier, dass in den traditionellen Kerndisziplinen der akademischen Bildung die „volle“ Ausbildung als Kombination von Studium und ergänzender Praxis, wie Assistenz- oder Referendartätigkeit, konzipiert ist, in der weiteren Expansion universitärer Bildung dies jedoch nicht systematisch weitergeführt wurde.

beitsprozesses und deren Zusammenwirken“ bezeichnet (Fischer 2002, S.65; Fischer 2000).⁵ Da das Arbeitsprozesswissen in der Auseinandersetzung mit konkreten Anforderungen erworben wird, lässt es sich auch als ein Erfahrungswissen bezeichnen; auch spielt die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Erfahrung eine wichtige Rolle bei der Begründung dieses (Wissens-)Konzepts (Fischer 2000). Auch die in der berufspädagogischen Diskussion herausgestellten „fachspezifischen Problemlöseleistungen“ (Nickolaus et al. 2012; Gschwendtner/Abele/Nickolaus 2009) beruhen auf einem Erfahrungswissen, das sich auf die Rekontextualisierung von Fachwissen bezieht und dies ergänzt.

1.3 Handlungskompetenz und erfahrungsgeleitetes Lernen

Mit den in den 1990er-Jahren einsetzenden Erweiterungen beruflicher Qualifikation durch Kompetenzen wurde ebenfalls die Differenz zwischen Wissen und praktischem Handeln thematisiert. Kompetenzen beziehen sich allgemein auf subjektive Dispositionen für eigenständiges und variables Handeln (Erpenbeck/Rosenstiel 2007). In Zusammenhang mit Kompetenz wird allerdings der Begriff Erfahrungswissen kaum verwendet; er taucht hier jedoch unter Bezug auf den Erwerb von Kompetenzen auf. Besondere Beachtung erfährt das informelle, erfahrungsgeleitete Lernen im praktischen Tun. Des Weiteren wird das Lernen durch praktische Erfahrung auch im Rahmen der beruflichen Bildung in den Konzepten dezentralen Lernens in neuer Weise betrachtet. Wurde bis dahin aus wissenschaftlicher Sicht eher das Theoriedefizit der beruflichen Bildung kritisiert, so wird nun das Potenzial erfahrungsbasierten Lernens für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen herausgestellt (Sevsay-Tegethoff 2007; Dehnbostel 2008).

Eine weitere neue Orientierung in der beruflichen Bildung bezieht sich auf den Umgang mit ungewohnten und neuartigen Anforderungen. Im Unterschied zur vergangenheitsorientierten Auffassung von Erfahrungswissen wird umgekehrt gerade die Notwendigkeit und der Wert von Erfahrungswissen bei neuartigen Anforderungen betont: In Situationen, in denen

5 Das Konzept des „Arbeitsprozesswissens“ wurde in der Diskussion beruflicher Bildung schon in den 1980er-Jahren entwickelt (Kruse 1985; Kruse 1986). Dabei wurde zum einen das Verständnis des „Gesamtarbeitsprozesses, an dem die jeweilige Person beteiligt ist, in seinen produktbezogenen, technischen, arbeitsorganisatorischen, sozialen und systembezogenen Dimensionen“ in den Blick gerückt und zum anderen ein solches Arbeitsprozesswissen als eine wichtige Grundlage für die selbstbewusste Orientierung im Arbeitsprozess begriffen (Kruse 2002, S.100ff.).

(noch) kein systematisches Wissen verfügbar oder/und erwerbbar ist, muss demnach verstärkt unmittelbar im praktischen Handeln und durch praktisches Handeln (Erfahrungs-)Wissen erworben werden (Dybowski 1999; Sauer/Trier 2012).

Neben Erfahrungswissen als Erfahrungsschatz und Routine treten damit das im praktischen Handeln generierte Kontextwissen, Handlungswissen und neues Wissen. Das Verständnis des Erfahrungswissens wird damit substanziell erweitert; es erhält gegenüber wissenschaftlich begründetem, systematischem Wissen einen neuen Stellenwert: Es erscheint nun nicht (mehr) als ein Wissen, das durch wissenschaftlich begründetes Wissen ersetzt werden kann, sondern erweist sich als ein eigenständiges Wissen, das für praktisches Handeln unverzichtbar ist. Allerdings wird diese Ergänzung systematischen Wissens auch oft, im Unterschied zu „Wissen“, als eine besondere „Fähigkeit“ oder als ein besonderes „Können“ bezeichnet, womit die Bezeichnung Wissen auf wissenschaftlich begründetes, systematisches Wissen beschränkt bleibt. Des Weiteren wird ein solches Erfahrungswissen nur dann als nützlich und zuverlässig erachtet, wenn die praktische Erfahrung der rationalen Reflexion und Explikation unterliegt (Dehnbostel/Pahl 1997; Rützel 1997; Fischer 2000).⁶ Erfahrungswissen muss demnach ebenso wie wissenschaftlich begründetes Wissen objektiviert werden, um als nützlich und zuverlässiges Wissen zu gelten. Es ist durchaus möglich Erfahrungswissen, so wie es zuvor dargestellt wurde, zu explizieren und reflektieren (Bauer et al. 2006, S.43 ff.). Doch gerät damit (wiederum) nur ein begrenzter Ausschnitt des Erfahrungswissens in den Blick. In Anknüpfung an die Unterscheidung von explizitem und implizitem Wissen sei dies weiter ausgeführt.

1.4 Explizites und implizites Wissen

Die Unterscheidung von explizitem und implizitem Wissen geht auf den Wissenschaftsphilosophen Polanyi zurück, wobei Polanyi implizites Wissen als „tacit knowing“ beschreibt (Polanyi 1985). Implizites Wissen ist demnach ein Wissen, das nicht beschreibbar und verbalisierbar ist. Ausgangspunkt Polanyis ist die Feststellung, dass wir mehr wissen, als wir sagen können. In die berufspädagogische Diskussion wurde das Konzept des impliziten Wissens vor allem durch die Arbeiten von Neuweg eingebracht (Neuweg 1999). Implizites Wissen wird hier als ein spezielles Handlungswissen gefasst und dementsprechend auch als Können oder Könnerschaft bezeich-

6 Siehe hierzu auch die Darstellung bei Sevsay-Tegethoff 2007 sowie Böhle/Porschen 2012.

net wird (Neuweg 1998). Des Weiteren wurde der Begriff des impliziten Wissens im Rahmen des Wissensmanagements aufgegriffen (Nonaka/Takeuchi 1997). Speziell im Wissensmanagement und teilweise auch in der weiteren berufspädagogischen Diskussion wird überwiegend davon ausgegangen, dass sich implizites Wissen in explizites Wissen sowie auch umgekehrt explizites Wissen in implizites Wissen transformieren lässt:

Zum einen wird davon ausgegangen, dass implizites Wissen im praktischen Handeln entsteht und dementsprechend auch Erfahrungswissen überwiegend ein weitgehend unbewusstes, implizites Wissen ist. Um ein solches implizites Wissen jedoch zu nutzen und zu kommunizieren, erscheint es notwendig, es zu explizieren. Die Transformation von implizitem in explizites Wissen wird daher nicht nur als notwendig, sondern auch als grundsätzlich möglich angesehen. Diese Auffassung korrespondiert mit der zuvor umrissenen Forderung, dass Erfahrungswissen objektiviert werden kann und muss.

Zum anderen findet sich die Auffassung, dass dem impliziten Wissen ein explizites Wissen vorangeht und implizites Wissen durch die Anwendung von explizitem Wissen im praktischen Handeln entsteht (Nickolaus 2013). Eine solche Sicht auf implizites Wissen korrespondiert mit den zuvor erwähnten automatisierten Handlungsschemata und der nicht (mehr) bewussteinspflichtigen Handlungsregulation. Durch Routinisierung und Habitualisierung wird demnach eine zunächst bewusste Handlungsregulation zu einer impliziten, unbewussten motorisch ablaufenden Regulation. Erfahrungswissen entsteht demnach nicht primär durch eigene Erfahrungen im praktischen Tun, sondern durch die Anwendung von explizitem, systematischem Wissen.

Wesentliche Elemente des impliziten Wissens, auf die sich Polanyi und hieran anknüpfend Neuweg beziehen, werden bei einer solchen Betrachtung des Verhältnisses von implizitem und explizitem Wissen jedoch nicht berücksichtigt. Implizites Wissen ist bei Polanyi ein Wissen, das sich nicht umstandslos explizieren lässt, da es auf einer besonderen Wahrnehmung und Wahrnehmungsfähigkeit beruht. Sie wird jedoch in den zuvor umrissenen Diskussionen des Erfahrungswissens und impliziten Wissens nicht näher beleuchtet. Ihre Betrachtung verweist auf eine weitgehend verborgene Seite des Erfahrungswissens, die sich nicht unmittelbar in die in modernen Gesellschaften etablierten Kategorien und Kriterien für gültiges Wissen einfügt. Bevor wir dies weiter vertiefen, sei zunächst exkursartig erläutert, weshalb wesentliche Elemente des Erfahrungswissens ein weitgehend „verborgenes“ Wissen sind, dessen Beachtung weitreichende Um- und Neuorientierungen in der Auseinandersetzung mit Wissen erfordert. Im Mittelpunkt stehen dabei die in westlichen Ländern mit der Entstehung der Na-

turwissenschaften einsetzende Veränderung gesellschaftlicher Wissensordnung und Auseinandersetzung mit der Rolle sinnlicher Wahrnehmung für Wissen und Erkenntnis.

2. Erfahrungswissen und gesellschaftliche Wissensordnung

2.1 Aufwertung und Abwertung sinnlicher Wahrnehmung

Die im 17. und 18. Jahrhundert entstehenden Naturwissenschaften beziehen sich explizit auf die empirische Überprüfung. Paradigmatisch hierfür stehen das Experiment und das Labor. In wissenschaftshistorischen Darstellungen wird dies oft als Verbindung von Wissenschaft und Handwerk bzw. praktischer Erfindung dargestellt (Krohn 1977, S.49). Dies trifft in der Renaissance für die sogenannten Künstlerwerkstätten zu, in denen Künstler, Ingenieure und Wissenschaftler unmittelbar zusammenarbeiteten (Moscovici 1982, S.224). Im weiteren Verlauf löste sich jedoch die Entwicklung der Naturwissenschaften personell, institutionell und methodisch von ihrer handwerklichen Basis. Das wissenschaftliche Experiment mag zwar an handwerkliche Arbeit erinnern, unterscheidet sich hiervon aber in einem zentralen Punkt: Zur Richtschnur wird nun die theoriegeleitete praktische Erfahrung und die auf theoretische Erkenntnis ausgerichtete Gestaltung praktischer Gegebenheiten.

Die neuzeitlichen Naturwissenschaften sind in einem hohen Maße erfahrungsbezogen und zugleich erfahrungskritisch. Nicht nur die empirische Fundierung, sondern ebenso die Auseinandersetzung mit den Grenzen sinnlicher Wahrnehmung und der Sinnestäuschung steht am Beginn der neuzeitlichen Wissenschaft.⁷ Zum Ausgangspunkt wird die Auffassung: „Die Sinneserkenntnis gibt die Natur nicht so wieder, wie sie beschaffen ist“ (Kutschmann 1986, S.240). Der Mensch kann demnach nicht (mehr) sinnlich wahrnehmen, was die Ordnung der Natur ist. Die sinnliche Wahrnehmung ist nur so weit nützlich, als sie die verstandesmäßige Erkenntnis unterstützt, und muss sich folglich an deren Imperativen ausrichten (Böhme/Böhme 1985, S.75f.). Doch um der verstandesmäßigen Erkenntnis zu dienen, muss die sinnliche Wahrnehmung objektiv sein. Und gerade hierfür scheint sie nur begrenzt geeignet: Subjektives Empfinden, Mitfühlen, Leiden und Betroffensein beruhen – hierin besteht in der neuzeitlichen Diskussion

7 Siehe hierzu und zum Folgenden auch Böhle 2003, S.150ff.; Böhle 2009a, S.163; Böhle/Porschen 2012, S.159f.

kein Zweifel – wesentlich (wenn nicht ausschließlich) auf sinnlichen Wahrnehmungen und Erfahrungen. Der Mensch selbst, sofern er ein empfindendes Wesen ist, gilt dementsprechend als das größte Hindernis für eine objektive, unverstellte Naturerkenntnis (ebd., S.337). Gefordert werden damit die Abkopplung der sinnlichen Wahrnehmung von subjektiver Empfindung und die Distanz zum Gegenstand der Erkenntnis. Mit diesem Postulat wenden sich die neuzeitlichen Naturwissenschaften nicht nur gegen animistisch oder mystisch begründete Welterfahrungen; sie konkurrieren auch mit philosophisch-erkenntnistheoretischen Traditionen, die gerade im empathisch-mimetischen Nachvollzug und der Ähnlichkeit zwischen dem Subjekt und dem Objekt der Erkenntnis eine wesentliche Grundlage menschlicher Erfahrung und Erkenntnis sahen (ebd., S.34 u. 145).⁸

2.2 Trennung zwischen erkenntnistauglicher und erkenntnis-hinderlicher Wahrnehmung

Die neuzeitlichen Naturwissenschaften erkennen somit die menschlichen Sinne als unverzichtbare Elemente der Erkenntnis an, grenzen aber zugleich die für Erkenntnis taugliche sinnliche Wahrnehmung ein. Damit kommt es zu einer bis dahin nicht bekannten Trennung zwischen einer Erkenntnis fördernden und einer Erkenntnis behindernden sinnlichen Wahrnehmung. Es entsteht eine Grenzziehung, die jenseits verstandesgeleiteter objektivierender Wahrnehmung ein „undifferenziertes Gemisch von Einbildung, Traum, subjektivem Erlebnis und Sinnlichkeit entstehen [lässt]“ (Böhme/Böhme 1985, S.243). Kant bestimmt dies mit der Feststellung, dass Erkenntnis nur dann entstehen kann, wenn der Verstand den „rohen Stoff“ sinnlicher Wahrnehmungen „bearbeitet“ (Müller 1994, S.508) und erst die rationale Begriffsbildung der empirischen Wahrnehmung „einen Sinn“ verleiht (Münch 1992, S.201). Die unmittelbar mit praktischem Handeln verbundene sinnliche Wahrnehmung und Erfahrung erscheint in dieser Sicht kaum (mehr) tauglich für die Generierung „richtigen“ Wissens. Die „Nähe zu den Dingen“ gilt nicht als Vorteil, sondern im Gegenteil als Gefahr subjektiver Verzerrungen und als Risiko einer zwar mannigfaltigen, aber letztlich blinden Wahrnehmung. Und auch dann, wenn bei der Sin-

8 Die Neutralisierung sinnlicher Wahrnehmung gegenüber dem subjektiven Empfinden hat auch Folgen für die Einschätzung der verschiedenen Sinne und des Körpers insgesamt: Zum Ideal wird der distanzierte, affektneutrale Blick, der auf das Registrieren von Gestalten, Größen und Daten ausgerichtet ist. Im Unterschied zu den Nah-Sinnen wie Tasten, Hören und Riechen wird das Auge am ehesten als Garant für Distanz und einer primär verstandesmäßigen Kontrolle zugänglich angesehen (Hoffmann-Axthelm 1984; Klaufuß 1990).

neswahrnehmung subjektives Empfinden und Wahrnehmen neutralisiert wird und sie sich nur auf eine objektivierende Wahrnehmung von Tatsachen richtet, bleibt sie lediglich ein Hilfsmittel für das Erkennen. Nicht nur die verstandesmäßige Anleitung sinnlicher Wahrnehmung, sondern auch die verstandesmäßige Reflexion und Durchdringung konkreter Gegebenheiten gilt als unabdingbare Voraussetzung für das Erkennen der Welt. Ein Wissen, das im praktischen Handeln durch die sinnliche Wahrnehmung und Erfahrung gewonnen wird, scheint in dieser Sicht kaum mehr möglich und wenn, dann lediglich als ein vorläufiges und untergeordnetes Wissen – im Unterschied zu wissenschaftlichem Wissen, das in der Distanz zum praktischen Handeln durch systematisch-verstandesmäßige Reflexion und die hieran orientierte Wahrnehmung konkreter Gegebenheiten generiert wird.

Unter Bezug auf die sinnliche Wahrnehmung kommt es damit zu der Unterscheidung zwischen der für Erkenntnis geeigneten verstandesmäßig kontrollierten und eingegrenzten Sinnestätigkeit einerseits und dem mit sinnlichen Wahrnehmungen verbundenen Empfinden und Erleben andererseits. Sinnliches Empfinden und Erleben wird auf diese Weise nur mehr als eine von der Erkenntnis der Welt abgelösten Sinnlichkeit begriffen. Damit vollzieht sich eine folgenreiche Trennung zwischen subjektivem Erleben und objektiver Erkenntnis. Erkenntnis richtet sich auf die „Außenwelt“ und begreift deren Objektivität als das, was verstandesmäßig erfassbar und zugänglich ist. Das subjektive Erleben und Empfinden der Welt bezieht sich demgegenüber ausschließlich auf die „Innenwelt“. Es kann zwar durch äußere Eindrücke angeregt werden, ist aber nicht geeignet, die Welt, „so wie sie ist“ bzw. wie sie der menschlichen Erkenntnis zugänglich ist, zu erkennen.⁹

Auch wenn in der philosophischen und kulturellen Tradition moderner Gesellschaften die Dominanz des Verstandesmäßigen von Anfang an von Kritik und Gegenbewegungen begleitet war und dem „cogito ergo sum“ das „sentio ergo sum“ (Feuerbach) entgegengestellt wurde, wurde es gleichwohl zu einem quasi naturhaft verbürgten Grundsatz, dass die sinnliche Wahrnehmung in Verbindung mit subjektivem Empfinden und Erleben als Medium der Erkenntnis nur begrenzt tauglich, wenn nicht gefährlich ist. Dem steht nicht entgegen, dass gerade auch Wissenschaft mit Leidenschaft betrieben wird. Doch bezieht sich dies im Selbstverständnis moderner Wis-

9 Eine aufschlussreiche Darstellung dieser Trennung zwischen objektiver Außenwelt und subjektiver Innenwelt findet sich bei Schmitz 1994b.

senschaft und Erkenntnis nur auf den Antrieb und das Motiv und nicht auf den Erkenntnis- und Forschungsprozess selbst.¹⁰

3. Verborgene Seiten des Erfahrungswissens

Die Unterscheidung zwischen erkenntnistauglicher objektiver und erkenntnishinderlicher subjektiver Wahrnehmung erscheint in modernen Gesellschaften als quasi naturhafte und anthropologisch verbürgte sowie als wesentliche Errungenschaft eines aufgeklärten, rationalen Weltverständnisses. Doch gleichwohl verweisen empirische Untersuchungen sowie auch theoretische Überlegungen auf Phänomene, die sich nicht umstandslos in diese Unterscheidung einfügen. Sie seien im Folgenden vorgestellt, um dann das Konzept des subjektivierenden Handelns und das hierin eingebundene Erfahrungswissen darzustellen.

3.1 Sinnliche Wahrnehmung im Arbeitsprozess

Speziell im Arbeitsbereich wird gefordert, Informationen objektiv, präzise und exakt wahrzunehmen. Dies ist in der Praxis auch der Fall, doch die sinnliche Wahrnehmung beschränkt sich nicht hierauf.

Ein in der industriellen Produktion bekanntes Phänomen ist die Wahrnehmung von Geräuschen an Maschinen und technischen Anlagen. Dabei handelt es sich nicht nur um traditionelle Arbeitspraktiken bei handwerklich strukturierter Arbeit. Auch bei der Arbeit mit hoch automatisierten und komplexen Maschinen und Anlagen sind Geräusche eine wichtige Informationsquelle, an der sich Fachkräfte bei ihrer Arbeit orientieren. Für den Laien sind solche Geräusche ein diffuser Lärm und lediglich eine Belastung. Erfahrene Fachkräfte nehmen demgegenüber solche Geräusche wahr als „warm“ oder „rund“, wenn „alles stimmt“, oder als „schrägen“ Ton, bei dem man „eine Schmerzempfindung hat“, wenn Unregelmäßigkeiten auftreten. In einer Halle mit mehreren unterschiedlichen Maschinen und Bearbeitungsvorgängen erkennen sie sehr differenziert unterschiedliche Töne und vergleichen dies mit den Klängen „unterschiedlicher Instrumente in einem Orchester“ oder sprechen von einer jeweils eigenen „Melo-

10 Siehe zur Entwicklung und Durchsetzung des Kriteriums der Objektivität und der damit verbundenen Ausgrenzung von Subjektivität in der Entwicklung neuzeitlicher Wissenschaften ausführlicher Daston 2001 und Daston/Galison 2007 sowie hierauf bezogen Böhle/Porschen 2012.

die“ einer technischen Anlage. Dies findet sich in der industriellen Produktion ebenso wie auch beispielsweise bei Piloten (Böhle/Milkau 1988; Carus/Schulze 1995; Pfeiffer 2007; Cvetnic 2008).

Bei komplexen technischen Systemen, die über Monitore in Leitwarten überwacht und reguliert werden, ist ein besonderes „Gespür“ für die Technik notwendig. Man muss nicht nur wissen, was durch einen Steuerungsbefehl per Knopfdruck ausgelöst wird, sondern braucht ein Gespür für die „Trägheit“ der technischen Abläufe. Und ebenso wird ein Gespür für die „Stimmigkeit“ sowohl technischer als auch organisatorischer Abläufe entwickelt, um Unregelmäßigkeiten wie auch Funktionalitäten zu erkennen und zu beurteilen. Speziell bei der Fehlerdiagnose oder der Suche nach Lösungswegen bei Störungen und Problemen gilt das Gespür für erfolgversprechende Lösungswege als eine wichtige Kompetenz (Pfeiffer 1999, Pfeiffer 2004b; Böhle/Orle/Wagner 2012).

Bei der Wahrnehmung digitaler Informationen wie auch abstrakter grafischer Darstellungen wird das unmittelbar visuell Wahrgenommene mit Vorstellungen über die konkreten Gegebenheiten, auf die diese Repräsentationen sich beziehen, verknüpft. Fachkräfte „sehen“ damit mehr, als unmittelbar wahrnehmbar ist. So „sehen“ Fachkräfte bei der Überwachung räumlich entfernter technischer Anlagen, wenn sie die Information auf dem Monitor betrachten, imaginativ die konkreten Abläufe „vor Ort“. Eine solche Wahrnehmung ist neben Fachwissen eine wichtige Grundlage, um technische Anzeigen zu interpretieren und Fehlanzeigen zu erkennen. Auch Projektleiter haben bei der Wahrnehmung von Informationen und Unterlagen über räumlich entfernte Vorgänge imaginativ eine (visuelle) Vorstellung der Gegebenheiten „vor Ort“. Teils bezieht sich dies nicht nur auf einen aktuellen Zustand, sondern auch auf zukünftige Verläufe. Bei solchen visuellen Imaginationen entsteht nicht nur ein Bild über konkrete Gegebenheiten, sondern man erlebt und erfährt sie, als wäre man selbst dort. So sprechen Anlagenfahrer davon, dass sie zwar räumlich entfernt von der Anlage arbeiten, aber eigentlich an der Anlage sind, und Projektleiter davon, dass sie die Abläufe nicht nur in Gedanken durchspielen, sondern sich in sie „hineinversetzen“. Mit solchen sinnlichen Wahrnehmungen verbindet sich auch das „Erahnen einer Störung“ (Böhle/Rose 1992; Meil/Heidling/Rose 2004; Bolte 1993).

Die sog. niederen Sinne wie etwa das Riechen haben nicht nur eine metaphorische Bedeutung, indem Experten ein „besonderer Riecher“ attestiert wird, sie erweisen sich auch unmittelbar als Orientierungshilfe. So können beispielsweise erfahrene Pflegekräfte am Geruch die jeweilige körperliche Verfassung eines Patienten oder den Zustand einer Wunde beurteilen (Weishaupt 2006).

Die genannten Phänomene¹¹ lassen sich nicht damit abtun, dass es sich um traditionelle, handwerklich geprägte Praktiken handelt oder dass sie aus einem Mangel an qualifizierter Ausbildung resultieren. Sie treten vielmehr gerade auch in hoch technisierten und verwissenschaftlichten Arbeitsbereichen auf und werden von beruflich qualifizierten bis hin zu akademisch ausgebildeten Fachkräften praktiziert.

3.2 Sinnliche Wahrnehmung – revisited

Die geschilderte sinnliche Wahrnehmung fügt sich nicht unmittelbar in die Trennung zwischen der auf das Erkennen der „Außenwelt“ gerichteten verstandesgeleiteten sinnlichen Wahrnehmung einerseits und der auf das Erleben der „Innenwelt“ gerichteten empfindenden sinnlichen Wahrnehmung andererseits ein. Auch die empfindende sinnliche Wahrnehmung erweist sich hier als kognitiv bedeutsam; sie führt nicht zu Verzerrungen und Störungen einer verstandesmäßigen, objektivierenden Wahrnehmung, sondern ergänzt und unterstützt diese. Dies wird neben empirischen Befunden auch durch unterschiedliche theoretische Forschungsansätze bekräftigt.

Vor allem phänomenologisch orientierte Theorien der Wahrnehmung beziehen sich auf die Verbindung von sinnlicher Wahrnehmung und subjektivem Empfinden und weisen sie als eine wesentliche Grundlage menschlicher Orientierung und des Begreifens der Welt aus. An die Stelle des auf das Physiologische reduzierten Körpers und der Sinne treten hier der empfindende Leib und das „leibliche In-der-Welt-Sein“. Wahrnehmen wird hier nicht als ein Beobachten und Registrieren von Eigenschaften und Verhaltensweisen in Distanz zur Umwelt gefasst, sondern als eine Verbindung zur Umwelt begriffen, als „partizipierende Wahrnehmung“ (Merleau-Ponty 2008), als „leibliche Kommunikation“ (Schmitz 1994a u. 1994b) oder als „Inkorporierung der Umwelt“ (Polanyi 1985). Am eigenen Leib werden demnach Eigenschaften und Verhaltensweisen der Umwelt wahrgenommen und „gespürt“. So wird ein Geräusch nicht nur als laut und leise, sondern auch als „warm“ oder „rund“ und eine Atmosphäre als „drückend“ und „erschlagend“ wahrgenommen. Polanyi illustriert am Beispiel des Blinden, der über seinen Stock die Welt wahrnimmt, wie äußere Gegebenheiten „einverleibt“ werden und der Körper so weit ausgedehnt wird, „bis er sie einschließt und sie uns innewohnen“ (ebd., S.24). Für Schmitz ist Wahr-

11 In der zitierten Literatur finden sich hierzu ausführliche Beschreibungen. Siehe ergänzend dazu auch Schemme 1998, Fischer et al. 1995, Fischer/Röben 1997.

nehmen kein Registrieren von Sinnesdaten, die der verstandesmäßigen Deutung zugeführt werden, sondern Wahrnehmung muss als „intuitiv-spürendes“ Erfassen von impliziten Bedeutungszusammenhängen verstanden werden. So wird am eigenen Leib etwas gespürt, indem man sich „berührt“ fühlt (Schmitz 1994a, S.12). Die „leibliche Resonanz“ ist solchermassen das wesentliche Medium der Wahrnehmung.¹²

Eine weitere für unsere Betrachtung wichtige Forschungsrichtung ist die Gestalttheorie. Sie macht auf eine besondere „Intelligenz der Sinne“ aufmerksam, indem beispielsweise Schematisierungen und Abstraktionen von der Mannigfaltigkeit konkreter Eindrücke nicht als verstandesmäßige Leistungen, sondern als unmittelbare Leistungen sinnlicher Wahrnehmung und hier speziell der visuellen Wahrnehmung ausgewiesen werden (Arnheim 1996). Auch Polanyi verweist bei seinem Konzept des impliziten Wissens auf Erkenntnisse der Gestalttheorie (Dietzen 1985). Er demonstriert dies u.a. an dem „Erkennen eines Gesichts“. Man ist in der Lage, ein Gesicht in seiner Gesamtheit unter vielen anderen zu erkennen. Es ist jedoch kaum benennbar, anhand welcher einzelnen Merkmale dies geschieht. Die individuellen Bestandteile eines Gesichts wie Nase, Augen, Mund, Wangen usw. werden zu einer Gesamtheit, die typische Gesichtszüge einer Person erfasst. Man erkennt sie aber nur in ihrem Zusammenwirken und nicht als einzelne Merkmale. Polanyi leitet daraus ab, dass der Mensch zwar nicht voll bewusst, jedoch aktiv einzelne Erfahrungen zu einer Gesamtheit ordnet (Neuweg 1999, S.135f.). Ein weiteres Beispiel für eine solche aktive gestaltende Wahrnehmung ist das Erkennen einer immanenten „Logik“ und „Struktur“ in konkreten Gegebenheiten. So sind beispielsweise Musiker in der Lage, ein ihnen unbekanntes Musikstück mehrere Takte weiterzuspielen, auch wenn diese nicht aufgeschrieben sind. Und durchaus hiermit vergleichbar sind Fachkräfte in der Industrie dazu fähig, die „Logik“ eines technischen Verlaufs wahrzunehmen und zukünftige Zustände zu antizipieren. Es handelt sich hier nicht – wie oft unterstellt wird – um das Erkennen bestimmter, sich weitgehend wiederholender und standardisierter Muster. Vielmehr spielt gerade die jeweils situationsspezifische Ausprägung und Individualität der jeweiligen Situation eine maßgebliche Rolle.

Die hier geschilderte empfindende sowie gestaltende sinnliche Wahrnehmung richtet sich auf Eigenschaften und Verhaltensweisen konkreter Gegebenheiten, die einer objektivierenden Wahrnehmung nicht zugänglich sind und hier deshalb als Informationen und Informationsquellen ausge-

12 Siehe hierzu speziell unter Bezug auf die kognitive Rolle einer solchen sinnlichen Wahrnehmung ausführlicher auch Böhle/Fross 2009 und Böhle/Porschen 2011.

blindet werden. Die Eingrenzung sinnlicher Wahrnehmung auf das, was objektivierbar ist, führt demnach nicht nur zu einer Ausgrenzung weiterer Bereiche menschlicher Wahrnehmung, sondern blendet damit auch wesentliche Eigenschaften und Verhaltensweisen konkreter Gegebenheiten aus.

Die hierzu vorliegenden Untersuchungen im Arbeitsbereich zeigen auf, dass die spürend-empfindende und gestaltende Wahrnehmung vor allem in „kritischen Situationen“ angewandt wird und sich hier als eine wichtige Voraussetzung zur Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit erweist. Mit „kritisch“ sind Situationen und Ereignisse gemeint, die zumeist in Zusammenhang mit geordneten und planmäßig ablaufenden Prozessen vorkommen und unerwartet sowohl hinsichtlich ihrer sachlichen Ausprägung als auch ihres Zeitpunktes auftreten (Schulze 2001, S.67ff.). Die Ursachen hierfür reichen von neu auftretenden Einflussgrößen, die im Stadium der Planung nicht oder nicht vollständig bekannt sind, bis zu der Komplexität von Einfluss- und Wirkungszusammenhängen, die sich in ihren konkreten Konfigurationen nicht vollständig vorhersehen und kontrollieren lassen. Das bisher vorherrschende Leitbild des Arbeitshandelns als planmäßig-rationales Handeln (Hacker 2005; Volpert 2003; Böhle 2010a) gerät hier an Grenzen und muss erweitert werden. Damit geraten auch bisher (noch) weitgehend verborgenen Seiten des Erfahrungswissens in den Blick.

3.3 Subjektivierendes Handeln und Erfahrungswissen

Speziell bei der Bewältigung von kritischen Situationen in Arbeitsprozessen ist die empfindende und spürende Wahrnehmung – so wie sie zuvor anhand empirischer Befunde dargestellt wurde – mit einer spezifischen Struktur des Arbeitshandelns insgesamt verbunden. In den Untersuchungen hierzu wird dies mit dem Konzept des subjektivierenden Handelns systematisch gefasst. Nicht nur die Wahrnehmung, sondern auch die Art des Vorgehens, des Denkens und der Beziehung zur Umwelt unterscheidet sich demnach von einem planmäßig-rationalen bzw. objektivierenden Handeln.¹³ Das *Vorgehen* vollzieht sich dialogisch-interaktiv, gerade auch beim Umgang mit materiellen Gegebenheiten. Die Arbeitenden treten in einen „Dialog“ mit den Dingen und „tasten sich an sie heran“. Auch ein

13 Siehe zur allgemeinen Bestimmung der im Folgenden genannten Merkmale und ihrer theoretischen Begründung und Verortung ausführlicher Böhle 2009c und Böhle 2013. Zur empirischen Analyse siehe die in 3.1 genannten Untersuchungen sowie als Überblick Böhle 2010b.

solches Vorgehen ist zielorientiert. Das Ziel ist jedoch nicht vor dem praktischen Vollzug des Handelns festgelegt; leitend ist eher eine bestimmte Absicht, wobei das konkrete Ziel und Ergebnis ebenso wie die Wege, dieses zu erreichen, erst im praktischen Handeln eruiert und festgelegt werden. Die spürende und empfindende *Wahrnehmung* ist die Grundlage für die Orientierung bei einem solchen Vorgehen und umgekehrt ermöglicht ein solches Vorgehen (erst) ein „Sich-Einlassen“ auf die jeweils konkreten Gegebenheiten und eine „Offenheit“ für die in ihnen liegenden und von ihnen angebotenen Handlungsmöglichkeiten. Damit verbindet sich auch eine spezielle *Beziehung zur Umwelt*, die auf Nähe und Verbundenheit beruht. An die Stelle der Trennung von Subjekt und Objekt tritt eher die Ähnlichkeit und Gemeinsamkeit zwischen dem Handelnden und seiner Umwelt. In dieser Weise werden auch materielle Gegebenheiten „vermenschlicht“ bzw. „subjektiviert“. Sie werden „als“ bzw. „wie“ Subjekte wahrgenommen, deren Eigenschaften und Verhaltensweisen nicht vollständig ex ante berechenbar, antizipierbar, manipulierbar und beherrschbar sind. Und schließlich spielt bei diesem Handeln zwar das Empfinden und Spüren eine maßgebliche Rolle, zugleich sind aber mentale Prozesse keineswegs ausgeschaltet. Diese vollziehen sich jedoch nicht in Form eines logisch-analytischen und begrifflichen Denkens. *Denken* geschieht hier vielmehr wahrnehmungs- und verhaltensnah in Bildern und erlebnisbezogenen Assoziationen. Es handelt sich nicht um ein Reflektieren „über“ das (praktische) Handeln, sondern es ist ein im praktischen Handeln „mitlaufendes“ und dieses „begleitendes“ Denken.

Die Bezeichnung dieses Handelns als „subjektivierendes Handeln“ richtet sich also nicht primär darauf, dass die Handelnden als eigenverantwortliche Subjekte auftreten, denn dies kann bei einem objektivierenden Handeln ebenso der Fall sein.¹⁴ Die Bezeichnung „subjektivierend“ unterstreicht zum einen die Rolle subjektiver Faktoren wie Empfinden und Erleben. Zum anderen wird damit die Subjektivierung der Umwelt als eine spezifische, aktiv hervorzubringende Handlungsorientierung betont. Die „Vermenschlichung“ der Umwelt und die Nähe zu ihr ist daher nicht zu verwechseln mit einem frühkindlichen Weltbezug und einem animistischen Weltbild. Das hier umrissene subjektivierende Handeln erfolgt in der Praxis in Verbindung mit einem objektivierenden Handeln und ergänzt dieses. Es wird von Fachkräften praktiziert, die sowohl durch Ausbildung als auch aus der

14 So werden Selbstverantwortung, Handlungsspielräume und Eigeninitiative vielfach geradezu als konstitutive Bedingungen für ein planmäßig-rationales Handeln angesehen bzw. autonomes Handeln primär als ein planmäßig-rationales Handeln gefasst.

Praxis gewohnt sind, ihr Handeln zu planen, analytisch-logisch zu denken, Informationen objektiv wahrzunehmen und zwischen (menschlichen) Subjekten und materiellen Objekten zu unterscheiden. Die hier umrissene Subjektivierung lässt sich daher als eine „aufgeklärte“ Subjektivierung bezeichnen, da der subjektivierende Zugang zur Wirklichkeit nicht verabsolutiert und das objektivierende Handeln nicht negiert wird. Entscheidend ist das Sowohl-als-auch: die problemspezifische Wahl und Kombination unterschiedlicher Modi des Handelns. Dabei ist (nochmals) zu betonen, dass beim subjektivierenden Handeln zwar Empfinden und Erleben eine maßgebliche Rolle spielen, sich dies aber nicht auf die subjektive „Innenwelt“ bezieht, sondern – ebenso wie das objektivierende Handeln – auf die kognitive und praktische Auseinandersetzung mit der „Außenwelt“.

Das subjektivierende Handeln wird teils auch als ein erfahrungsgeleitetes bzw. erfahrungsgeleitet-subjektivierendes Handeln bezeichnet (Bauer et al. 2006). Betont wird damit die zentrale Rolle sinnlicher Wahrnehmung und speziell des „Erfahrung-Machens“ bzw. des „Erfahrens“ konkreter Gegebenheiten. Erfahrung und Erfahren sind hier nicht vergangenheitsorientiert (vgl. 1.1), sondern beziehen sich auf die Besonderheiten und Mannigfaltigkeiten der jeweils konkreten Situation.

Erfahrungswissen ist auf der Grundlage des subjektivierenden Handelns ein Wissen, das (erst) in der jeweils konkreten Situation entsteht und durch das (subjektivierende) Handeln generiert wird. Nicht ein Wissen im Sinne eines Erfahrungsschatzes sowie von Routinen und automatisierten Handlungsabläufen befähigt hier zum Handeln, sondern es ist die Fähigkeit, subjektivierend zu handeln und auf diese Weise ein besonderes (Erfahrungs-)Wissen über konkrete Gegebenheiten zu generieren. Um beispielsweise Geräusche als Informationen für technische Vorgänge wahrzunehmen, ist eine besondere Wahrnehmungsfähigkeit notwendig. Empfindend und spürend wahrzunehmen ist, ebenso wie ein dialogisch-interaktives Vorgehen u.a., zwar grundsätzlich ein menschliches Potenzial, es muss aber – insbesondere im beruflichen Kontext – ebenso (erst) entwickelt werden, wie die Fähigkeit zum abstrakten Denken oder zur planmäßigen Regulation des Handelns. Dabei wird nicht primär ein bestimmtes Wissen über konkrete Gegebenheiten gelernt. Maßgeblich ist vielmehr die Entwicklung der Fähigkeit, konkrete Gegebenheiten empfindend wahrzunehmen und damit verbunden dialogisch-interaktiv vorzugehen, assoziativ-bildhaft zu Denken und mit der Umwelt eine Einheit zu bilden.

Hieraus ergeben sich auch Konsequenzen für die berufliche Bildung. Es geht nicht primär darum, ein bestimmtes Erfahrungswissen zu lernen, sondern vielmehr um die Entwicklung von Kompetenzen, dieses zu erwerben. Die Frage verschiebt sich damit auch beim Lernen vom Wissen zum Han-

deln. Dabei zeigen hierzu vorliegende Untersuchungen, dass subjektivierendes Handeln zwar nicht „lehrbar“, aber durchaus „lernbar“ ist und die hierfür erforderlichen und geeigneten Lernprozesse auch systematisch unterstützt und organisiert werden können (Bauer et al. 2006; Böhle/Pfeiffer/Sevsay-Tegethoff 2004; Bauer et al. 2004).¹⁵ Die berufliche Bildung bietet hierfür durch ihren Bezug auf das praktische Handeln grundsätzlich günstige Voraussetzungen; sie werden jedoch bisher kaum in der hier umrissenen Weise systematisch genutzt (Bauer et al. 2006).

Das in subjektivierendes Handeln eingebundene Erfahrungswissen entzieht sich der Objektivierung und ist daher auch nicht explizierbar. Dies besagt aber nicht, dass es nicht mitteilbar ist. Es bedarf hierfür allerdings spezifischer Formen und Medien der Kommunikation. Sie sind handlungs- und gegenstandsbezogen und beziehen sich auf gemeinsame Erfahrungen. Ein Beispiel hierfür ist die Beschreibung eines Sachverhaltes, indem man ihn durch eine bestimmte Handlung „vor- oder nachmacht“. Dabei können auch verbale Beschreibungen zur Anwendung kommen. Sie treten aber eher begleitend auf, beschränken sich auf Andeutungen oder richten sich darauf, erlebnisbezogene Assoziationen zu konkreten Gegebenheiten hervorzurufen, wie dies beispielsweise bei der Verwendung von Metaphern der Fall ist (Porschen 2008).¹⁶

4. Perspektiven – Handeln mit Ungewissheit und reflexive Modernisierung

In Verbindung mit subjektivierendem Handeln erweist sich Erfahrungswissen als eine wichtige Grundlage für die Bewältigung von Situationen, deren Eigenschaften und Verhaltensweisen weder vollständig beschreibbar noch berechenbar und beherrschbar sind. Wir haben sie im Vorhergehenden als „kritische Situationen“ in Arbeitsprozessen bezeichnet. In der Perspektive der Entscheidungs- und Handlungstheorie handelt es sich um Situationen der Ungewissheit. Es fehlen Wissen und Informationen, um vor der Ausführung einer Handlung Ziele und Wege ihrer Realisierung sowie den Einsatz von Ressourcen bis hin zur Beurteilung von Folgen des Handelns auf

15 Siehe als Überblick Böhle 2009b sowie Sevsay-Tegethoff 2007, S.122ff. Siehe hierzu auch nochmals unter 4.3.

16 Siehe zur Verwendung von Metaphern im Wissensmanagement auch Vohle 2004 sowie speziell unter Bezug auf die Verwendung körper- und erfahrungsbezogener Metaphern in der Kommunikation Stadelbacher 2010, S.299ff.

rationalem Wege zu beurteilen, abzuwägen und festzulegen (Neumer 2012). Solche Situationen sind in der Praxis und speziell in der Arbeitswelt keineswegs eine neuartige Erscheinung. Doch war und ist noch immer die Annahme vorherrschend, dass vor allem im Arbeitsbereich Ungewissheit durch die fortschreitende wissenschaftliche Durchdringung und Technisierung sukzessive beseitigt werden kann und, sofern sie dennoch besteht, letztlich nichts anderes bleibt, als trotz Ungewissheit (zumindest) weitest möglich planmäßig-rational zu handeln. Erweist sich dies als nicht möglich, tritt an die Stelle autonomen Handelns Ohnmacht und Fremdbestimmung (ebd.). Beide Annahmen erweisen sich jedoch zunehmend als fragwürdig. Zur Diskussion stehen damit grundlegende Um- und Neuorientierungen im Umgang mit Ungewissheit, durch die bisher weitgehend verborgene Seiten des Erfahrungswissens einen neuen Stellenwert erlangen.

4.1 Von der Beseitigung und Kontrolle der Ungewissheit zum Handeln mit Ungewissheit¹⁷

In industriellen Gesellschaften wurde ein beachtliches Repertoire an Strategien und Institutionen entwickelt, um Ungewissheit zu überwinden und zu beseitigen. Hierzu zählen vor allem Wissenschaft, Technik und Organisation. Insbesondere die Naturwissenschaften wurden zum Inbegriff der Möglichkeit einer fortschreitenden Kenntnis und Entschlüsselung der Geheimnisse der Natur. Der „technische Fortschritt“ wurde zum Beleg für die Möglichkeiten der systematischen Anwendung und Beherrschung naturhafter Gegebenheiten und die bürokratische Organisation signalisierte, dass es möglich ist, auch soziale Prozesse zu planen, zu steuern und zu kontrollieren.

Ein charakteristisches Merkmal dieser Entwicklung ist die Abgrenzung zwischen Bereichen, in denen Gewissheit möglich scheint, und Bereichen, die als ungewiss gelten und – zumindest zunächst – von dem Bestreben, Gewissheit herzustellen, abgetrennt werden. Beispiele hierfür sind die Gegenüberstellung von plan- und beherrschbarer Gegenwart und ungewisser Zukunft, von planmäßiger Organisation und freiem Markt sowie berechenbaren naturhaften Gegebenheiten und dem unberechenbaren menschlichen Subjekt. Zugleich wird aber im weiteren Verlauf auch versucht, die Beseitigung von Ungewissheit auszuweiten und trotz Ungewissheit (zumindest) weitest möglich Gewissheit herzustellen. Beispiele hierfür sind die Annahme eines linearen Fortschreitens gegenwärtiger Entwicklungen in der

17 Siehe zum Folgenden auch Böhle 2011b und Böhle/Busch 2012.

Zukunft oder das Bestreben, Prozesse auf dem Markt zu kalkulieren, zu prognostizieren und zu beherrschen. Der in der ökonomischen Theorie unterstellte „homo oeconomicus“ bezieht sich hierauf. Diese Figur macht es möglich, zumindest modellhaft menschliches Verhalten auf dem Markt zu antizipieren. Eine weitere Strategie ist die Herstellung von Gewissheit trotz Ungewissheit, beispielsweise durch die Transformation ungewisser Gefahren in kalkulierbare Risiken. Richtungsweisend für die hier nur cursorisch angesprochenen Entwicklungen ist die Wahrnehmung von Ungewissheit als Defizit und Behinderung für erfolgreiches Handeln. Soweit dabei Ungewissheit dennoch bestehen bleibt oder in neuer Weise entsteht, wird dies zeitlich, sachlich und sozial marginalisiert: indem Ungewissheit zeitlich als „noch nicht überwunden“, sachlich als verbleibender „Rest“ und sozial als „individuell“ und selbstverschuldet ausgewiesen wird.

Seit den 1980er-Jahren wird jedoch zunehmend erkennbar, dass trotz der Zunahme von Gewissheit Ungewissheit nicht beseitigt wird, sondern bleibt und in immer wieder neuer Weise entsteht. Eine besondere Brisanz dieser Entwicklung liegt darin, dass Ungewissheit nun nicht mehr nur „neben“ den Bereichen, die grundsätzlich als berechenbar und beherrschbar gelten, auftritt, sondern „in“ ihnen als deren immanenter Bestandteil. Im Besonderen gilt dies für Technik, Organisation und Arbeit.

Mit fortschreitender Technisierung entstehen komplexe technische Systeme, deren Verhalten und Wirkungsweisen sich der vollständigen Berechenbarkeit und Beherrschbarkeit entziehen. Ursachen hierfür sind eine Vielzahl interner und externer Parameter, die sich insbesondere in ihren Zusammenhängen nicht vollständig antizipieren und kontrollieren lassen. Es ist daher eine eher zu- als abnehmende Aufgabe menschlicher Arbeit als „Gewährleistungsarbeit“ (Schumann et al. 1990), Unwägbarkeiten technischer Systeme und Abläufe zu bewältigen (Weyer/Grote 2012; Pfeiffer 2007; Böhle/Rose 1992; Bainbridge 1987). Die Dezentralisierung der Unternehmensorganisation und die Verbreitung der Projektorganisation führen einerseits zu einer Überwindung der Starrheiten bürokratisch-zentralistischer Organisation, erhöhen aber andererseits die interne Eigendynamik, sodass die klassischen Managementinstrumente der Planung, Steuerung und Kontrolle an Wirkkraft verlieren. Für die Mitarbeiter entstehen damit neue Anforderungen an die Selbstorganisation sowohl ihrer eigenen Arbeit als auch der übergreifenden Organisation. Dabei wird speziell das informelle, situative Organisieren in laufenden Prozessen zu einer neuen Herausforderung (Stadelbacher 2012; Heidling 2012; Bolte/Porschen 2006). Und schließlich werden mit der Ausweitung von Dienstleistung die Schnittstellen zwischen Organisation und Markt fließend und die Unwägbarkeiten von Markt- und Kundenbeziehungen in die Organisation hereingeholt.

Dienstleistungsarbeit unterliegt zudem als Interaktionsarbeit mit Kunden und Klienten grundsätzlich weit größeren Unbestimmtheiten als die Arbeit in der Produktion und Verwaltung (Böhle 2011a).

Durch solche nur schlagwortartig benannten Entwicklungen wird ein neuer Umgang mit Ungewissheit notwendig. Zur Diskussion steht nicht mehr nur die Beseitigung von Ungewissheit oder die Ohnmacht und Fremdbestimmung, sondern die Aufrechterhaltung und Entwicklung von Handlungsfähigkeit „mit“ Ungewissheit (Böhle/Busch 2012). Das in modernen Gesellschaften entwickelte Streben nach autonomem Handeln durch ein weitest möglich planmäßig-objektivierendes Handeln gilt es angesichts dieser Entwicklungen nicht zurückzunehmen, aber zu erweitern. Das im Vorhergehenden dargestellte subjektivierende Handeln und das hiermit verbundene Erfahrungswissen weisen in diese Richtung. Anstelle ihrer Ausgrenzung und teilweisen Diskriminierung gilt es, sie als grundlegende Potenziale menschlichen Arbeitsvermögens¹⁸ zu erkennen, wertzuschätzen und zu fördern.

4.2 Pluralisierung von Wissen und reflexive Modernisierung

Vor dem Hintergrund der dargestellten Bestimmungen des Erfahrungswissens und Entwicklungen im Arbeitsbereich erweist sich der vielfach diagnostizierte Übergang industrieller Gesellschaften zu einer „Wissensgesellschaft“¹⁹ – zumindest auf den ersten Blick – als paradox. Wissenschaftlich begründetes, systematisches Wissen nimmt zu und wird zur Lösung praktischer Probleme notwendig; das Erfahrungswissen wird damit aber nicht obsolet, sondern erhält ebenfalls einen neuen Stellenwert. Es erweist sich als ein eigenständiges Wissen, das sich nicht nur auf einen Erfahrungsschatz und Routinen beschränkt. Es ist vor allem ein besonderes Handlungswissen sowie ein Wissen jenseits rationaler Reflexion und Objektivierung.

Unter Bezug auf diesen Befund lassen sich bei der Frage „welches Wissen ist was wert“ drei unterschiedliche Deutungen aktueller und zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklungen ausmachen und in ihrer Reichweite wie folgt beurteilen. Wir umreißen dies zunächst allgemein und konkretisieren

18 Siehe in diesem Zusammenhang zur Kategorie des Arbeitsvermögens im Unterschied zur Arbeitskraft Pfeiffer 2004a.

19 Zu einer kritischen Auseinandersetzung mit einer solchen Diagnose siehe insbesondere Bittlingmayer/Bauer 2006.

diese Deutungen abschließend in ihren Konsequenzen für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung.²⁰

Eine erste Deutung ist die Diagnose einer Zunahme wissenschaftlichen, systematischen Wissens und einer abnehmenden Rolle von Erfahrungswissen (Baethge 2004; Baethge/Solga/Wieck 2007; Stehr 1994). Dieser Position zufolge war in der Vergangenheit im Arbeitsbereich Erfahrungswissen vorherrschend und auch ausreichend. Wegen der Ausweitung wissensintensiver Tätigkeiten erweise sich nun jedoch das Erfahrungswissen zunehmend als unzureichend. Genau besehen wird damit jedoch keineswegs eine neuartige Entwicklung, sondern vielmehr eine Entwicklung, die bereits für industrielle Gesellschaften konstitutiv war, beschrieben: die zunehmende Verwissenschaftlichung gesellschaftlicher Lebensbereiche. Bereits in den 1970er-Jahren wurden dementsprechend moderne industrielle Gesellschaften als Wissenschaftsgesellschaft beschrieben und hier speziell Arbeit, Technik und Ökonomie als besondere Anwendungsfelder ausgewiesen (Kreibich 1986). Auch ist daran zu erinnern, dass die in den 1920er-Jahren massiv einsetzende Rationalisierung industrieller Arbeit sich explizit auf die Grundsätze einer „wissenschaftlichen“ Betriebsführung bezog und beispielsweise bereits Karl Marx und Werner Sombart in der Verwissenschaftlichung ein wesentliches Merkmal industrieller Produktion im Unterschied zum Handwerk und zur Landwirtschaft sahen. Bei dieser Beurteilung des Erfahrungswissens ist wissenschaftlich begründetes Wissen grundsätzlich dem Erfahrungswissen überlegen und der alleinige Garant für eine erfolgreiche Gestaltung menschlicher Lebensbedingungen. Die in modernen Gesellschaften durch die Hegemonie wissenschaftlich begründeten Wissens etablierte Wissensordnung wird damit nicht in Frage gestellt, sondern bestätigt und stabilisiert.

Eine zweite Deutung relativiert demgegenüber die Hegemonie wissenschaftlich begründeten Wissens und diagnostiziert eine Tendenz zur Pluralisierung des Wissens. Unter Bezug auf die Rolle von Wissenschaft in modernen Gesellschaften wird dabei ein Übergang zum Modus 2 der Forschung beschrieben (Gibbons et al. 1994). Er zeigt sich vor allem in einer Pluralisierung der Orte, an denen Forschung erfolgt. Hieran anknüpfend und erweiternd lässt sich auch die neue Beachtung des Erfahrungswissens als Entwicklung zur Anerkennung und Nutzung unterschiedlicher Formen von Wissen deuten. Damit wird die Dominanz wissenschaftlich begründeten Wissens relativiert; zugleich wird damit aber nicht zwangsläufig auch

20 Siehe zum Folgenden ausführlich und systematisch unter Bezug auf die Unterscheidung zwischen reeller und formeller Verwissenschaftlichung Böhle/Porschen 2012, S. 164ff.

die Hegemonie wissenschaftlichen Wissens und die hieran orientierte gesellschaftliche Wissensordnung in Frage gestellt. So wird mit der Forderung, dass Erfahrungswissen in beruflichen Kontexten reflektiert und objektiviert werden muss (vgl. 1.3), seine Anerkennung zugleich an das für wissenschaftliches Wissen maßgebliche Kriterium der Objektivierbarkeit zurückgebunden.

Eine dritte Deutung bezieht sich demgegenüber ebenfalls auf die Pluralisierung von Wissen, erweitert dies aber durch ein (Erfahrungs-)Wissen, das in modernen Gesellschaften weitgehend aus dem Kanon gültigen Wissens ausgegrenzt wurde. Mit den verborgenen Seiten des Erfahrungswissens und neuen Herausforderungen im Umgang mit Ungewissheit wird die Frage virulent, in welcher Weise die bisher vorherrschende Unterscheidung von Wissen und Nicht-Wissen erweitert und neu bestimmt werden muss. In diesem Beitrag wurden Befunde und Überlegungen dargelegt, die dies als empirisch und theoretisch begründbar sowie gesellschaftlich notwendig ausweisen.

In der aktuellen soziologischen Diskussion bezieht sich vor allem die Theorie reflexiver Modernisierung auf gesellschaftliche Entwicklungen, durch die gesellschaftliche Orientierungen und Institutionen, die bisher als weitgehend fraglos gegeben erschienen, in Frage gestellt werden (Beck/Bonß 2001; Beck/Lau 2004). Die Frage „welches Wissen ist was wert“ bringt in dieser Perspektive – unabhängig von der Antwort hierauf – zum Ausdruck, dass wissenschaftlich begründetes Wissen nicht mehr fraglos und vorbehaltlos als alleiniger Garant für gesellschaftlich notwendiges Wissen betrachtet wird. Es wurde gezeigt, dass auf diese Frage unterschiedliche Antworten möglich sind. In der gesellschaftlichen Entwicklung scheint sich anstelle einer linear fortschreitenden Verwissenschaftlichung gesellschaftlicher Praxis eher eine Pluralisierung von Wissen abzuzeichnen. Mit welcher Reichweite sich diese entfaltet und welche Chancen dabei die Entdeckung und Aufdeckung der verborgenen Seiten des Erfahrungswissens hat, ist allerdings noch weitgehend offen. Es geht dabei aber nicht nur um die sachliche Frage „besseren“ Wissens, sondern vor allem auch um die Frage der Transparenz und Kontrolle des Umgangs und der Nutzung von Wissen (Sevsay-Tegethoff 2007; Böhle et al. 2011).

4.3 Perspektiven für die berufliche Bildung

Eher schlagwortartig und als Anstoß für weitere Diskussionen abschließend einige Hinweise auf Konsequenzen für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung, die sich aus den zuvor umrissenen unterschiedlichen Deu-

tungen gesellschaftlicher Entwicklungen und der Rolle des Wissens ergeben.

In der Perspektive einer zunehmenden Bedeutung wissenschaftlich begründeten Wissens anstelle eines bloßen Erfahrungswissens muss sich die berufliche Bildung in Richtung einer schulischen und letztlich akademischen Bildung weiterentwickeln. Die traditionelle Unterscheidung zwischen beruflicher Bildung und Allgemeinbildung, praktischem Lernen und schulischer Bildung wird damit hinfällig und zugunsten einer Hegemonie schulisch-akademischer Bildung überwunden.

In der Perspektive einer Pluralisierung von Wissen entsteht demgegenüber eine neue Verbindung unterschiedlicher Formen des Wissens und hierauf bezogener Formen des Lernens. Die Diagnose einer zunehmenden Bedeutung wissenschaftlich begründeten Wissens und hierauf bezogener schulisch-akademischer Bildung führt dann nicht zu einer Abwertung des Erfahrungswissens und hierauf bezogener Formen des Lernens. Im Gegenteil werden Erfahrungswissen und hierauf bezogene handlungs- und praxisbezogene Formen des Lernens als ebenso notwendig wie wissenschaftlich begründetes Wissen und schulisch-akademische Bildung angesehen. Aber nicht nur dies: An die Stelle der traditionellen tätigkeits- und berufsbezogenen Unterscheidung sowie hierarchischen Rangordnung von schulisch-akademischer und beruflich-praktischer Bildung tritt eine wechselseitige Ergänzung und Verschränkung des Erwerbs von systematischem Wissen und Erfahrungswissen auf *allen* Ebenen des Bildungs- und Beschäftigungssystems (Böhle 2010c; Böhle 2010d). Leitend ist hier die Erkenntnis, dass berufliches Handeln grundsätzlich unterschiedliche Formen des Wissens und dementsprechend auch unterschiedliche Formen des Lernens sowie unterschiedliche Lernorte und Lernmöglichkeiten erfordert. In der beruflichen Bildung sind besondere Möglichkeiten zur Entwicklung von Erfahrungswissen angelegt und es richten sich hierauf auch gezielt neue Ansätze, wie die Konzepte des dezentralen Lernens und des Arbeitsprozesswissens.²¹ Hieran anknüpfend wäre die berufliche Bildung auf allen Ebenen des Bildungs- und Beschäftigungssystems als eine Ergänzung zur schulisch-akademischen Bildung zu erweitern. Ebenso wäre aber auch die berufliche Bildung durch eine schulisch-akademische Bildung zu ergänzen bzw. diese für die berufliche Bildung zu öffnen.

Die Erweiterung des Kanons gültigen Wissens in Richtung eines subjektivierenden Erfahrungswissens eröffnet darüber hinaus eine Perspektive, in der menschliche Fähigkeiten in den Fokus des Lernens und der beruflichen

21 Siehe hierzu als Überblick die Darstellung bei Sevsay-Tegethoff 2007.

Bildung geraten, die bisher sowohl in beruflichen Kontexten als auch generell kaum beachtet wurden. Es geht hier nicht (mehr) nur darum, den Erwerb systematischen Wissens durch handlungs- und erfahrungsbezogene Formen des Lernens zu ergänzen, sondern auch darum, das Spektrum der zu lernenden und zu fördernden menschlichen Fähigkeiten substantiell zu erweitern. Dabei handelt es sich vor allem um die Fähigkeit zu einem explorativ-entdeckenden und dialogischen Umgang mit Arbeitsmitteln und -materialien wie auch Problemstellungen; zu einer empfindenden und spürenden Wahrnehmung mit allen Sinnen; zu einem assoziativ-bildhaften Denken; und um die Fähigkeit, Nähe und Verbundenheit gerade auch zu materiellen Gegebenheiten zu entwickeln. Soweit solche Fähigkeiten bisher im Rahmen des Lernens – wenn überhaupt – beachtet werden, erfolgt dies am ehesten im künstlerisch-ästhetischen Bereich oder auch im Spiel, ohne dass dabei jedoch ihre Rolle für die kognitive und praktische Bewältigung von Anforderungen im Arbeitsbereich in den Blick gerät. Für die berufliche Bildung ergeben sich hier neue Herausforderungen wie auch Chancen. Bisher zeigen hierzu vorliegende Untersuchungen und Modellversuche, dass solche Fähigkeiten zwar nicht wie systematisches Wissen lehrbar, aber gleichwohl lernbar sind und dass es im Rahmen der beruflichen Bildung möglich ist, hierfür geeignete Lernorte und Lerngelegenheiten in der Praxis gezielt zu nutzen bzw. neu zu schaffen (Bauer et al. 2006; Bauer/Munz 2004; Bauer et al. 2012).

Literaturverzeichnis

- Arnheim, R. (1996): Anschauliches Denken. Köln: DuMont.
- Baethge, M.; Solga, H.; Wieck, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. 1. Auflage, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung (Netzwerk Bildung).
- Bainbridge, L. (1987): Ironies of Automation. In: Rasmussen, J./Leplat, J./Duncan, K. (Hrsg.): New Technology and Human Error. Chichester u.a.: Wiley, S.271–283.
- Bauer, H. G.; Munz, C. (2004): Erfahrungsgeleitetes Handeln lernen – Prinzipien erfahrungsgeleiteten Lernens. In: Böhle, F./Pfeiffer, S./Sevsay-Tegethoff, N. (Hrsg.): Die Bewältigung des Unplanbaren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.55–73.
- Bauer, H. G.; Brater, M.; Büchele, U.; Daheim, H.; Munz, C. (2004): Lernen im Arbeitsalltag. Wie sich informelle Prozesse organisieren lassen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bauer, H. G.; Böhle, F.; Munz, C.; Pfeiffer, S.; Woicke, P. (2006): Hightech-Gespür. Erfahrungsgleitetes Arbeiten und Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen. Bielefeld: Bertelsmann.

- Bauer, H. G.; Hemmer-Schanze, C.; Munz, C.; Wagner, J. (2012): Innovationsarbeit lernen – Lernkonzepte und Rahmenbedingungen. In: Böhle, F./Bürgermeister, M./Porschen, S. (Hrsg.): Innovation durch Management des Informellen. Künstlerisch, erfahrungsgeleitet, spielerisch. Berlin: Springer, S.189–209.
- Bauer, H. G.; Munz, C. (2004): Erfahrungsgeleitetes Handeln lernen. In: Böhle, F./Pfeiffer, S./Sevsay-Tegethoff, N. (Hrsg.): Die Bewältigung des Unplanbaren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.55–77.
- Beck, U.; Bonß, W. (Hrsg.) (2001): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, U.; Lau, C. (Hrsg.) (2004): Entgrenzung und Entscheidung. Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung? Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bittlingmayer, U. H.; Bauer, U. (2006): Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität? 1.Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhle, F. (2003): Wissenschaft und Erfahrungswissen. Erscheinungsformen, Voraussetzungen und Folgen einer Pluralisierung des Wissens. In: Bösch, S./Schulz-Schaeffer, I. (Hrsg.): Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S.143–177.
- Böhle, F. (2009a): Der Mensch als geistiges und praktisches Wesen. Verborgene Seiten intelligenten Handelns. In: Vossenkuhl, W. (Hrsg.): Ecce Homo! Menschenbild – Menschenbilder. Stuttgart: Kohlhammer.
- Böhle, F. (2009b): Erfahrungswissen – Erfahren durch objektivierendes und subjektivierendes Handeln. In: Bolder, A./Dobischat, R. (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhle, F. (2009c): Weder rationale Reflexion noch präreflexive Praktik – erfahrungsgeleitet-subjektivierendes Handeln. In: Böhle, F./Wehrich, M. (Hrsg.): Handeln unter Unsicherheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.203–230.
- Böhle, F. (2010a): Arbeit als Handeln. In: Böhle, F./Voß, G. G./Wachtler, G. (Hrsg.) (2010): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhle, F. (2010b): Erfahrungswissen und subjektivierendes Handeln. verborgene Seiten professionellen Handelns. In: Busse, S./Ehmer, S. (Hrsg.): Wissen wir, was wir tun? Beraterisches Handeln in Supervision und Coaching. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.36–54.
- Böhle, F. (2010c): Nebenfolgen der Bildungsexpansion und neue Perspektiven für die Bildungspolitik. In: Altmann, N./Böhle, F. (Hrsg.): Nach dem „Kurzen Traum“. Berlin: Edition Sigma, S.99–118.
- Böhle, F. (2010d): Kann die höhere Bildung von der beruflichen Bildung lernen? In: BWP 39, H. 2, S.6–9.
- Böhle, F. (2011a): Interaktionsarbeit als wichtige Arbeitstätigkeit im Dienstleistungssektor. In: WSI-Mitteilungen 64, H. 9, S.456–461.
- Böhle, F. (2011b): Management der Ungewissheit – ein blinder Fleck bei der Förderung von Innovationen. In: Jeschke, S. (Hrsg.): Enabling Innovation. Innovationsfähigkeit – deutsche und internationale Perspektiven. Berlin: Springer, S.17–30.
- Böhle, F. (2013): Subjektivierendes Arbeitshandeln. In: Hirsch-Kreinsen, H./Minssen, H. (Hrsg.): Lexikon der Arbeits- und Industriesoziologie. Berlin: Edition Sigma, S.425–429.
- Böhle, F.; Milkau, B. (1988): Vom Handrad zum Bildschirm. Eine Untersuchung zur sinnlichen Erfahrung im Arbeitsprozeß. Frankfurt a.M. und New York: Campus.

- Böhle, F.; Rose, H. (1992): Technik und Erfahrung. Arbeit in hochautomatisierten Systemen. Frankfurt a.M. und New York: Campus.
- Böhle, F.; Fross, D. (2009): Erfahrungsgeleitete und leibliche Kommunikation und Kooperation in der Arbeitswelt. In: Alkemeyer, T./Brümmer, K./Kodalle, R./Pille, T. (Hrsg.): Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen. Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung. Bielefeld: Transcript, S.107–126.
- Böhle, F.; Porschen, S. (2011): Körperwissen und leibliche Erkenntnis. In: Keller, R./Meuser, M. (Hrsg.): Körperwissen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.53–67.
- Böhle, F.; Porschen, S. (2012): Verwissenschaftlichung und Erfahrungswissen. Zur Entgrenzung, neuen Grenzziehungen und Grenzüberschreitungen gesellschaftlich anerkannten Wissens. In: Wengenroth, U. (Hrsg.): Grenzen des Wissens – Wissen um Grenzen. Weilerswist: Velbrück, S.154–192.
- Böhle, F.; Busch, S. (2012): Von der Beseitigung und Ohnmacht zur Bewältigung und Nutzung. Neue Herausforderungen und Perspektiven im Umgang mit Ungewissheit. In: Böhle, F./Busch, S. (Hrsg.): Management von Ungewissheit. Neue Ansätze jenseits von Kontrolle und Ohnmacht. Bielefeld: Transcript, S.13–36.
- Böhle, F.; Pfeiffer, S.; Sevsay-Tegethoff, N. (Hrsg.) (2004): Die Bewältigung des Unplanbaren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhle, F.; Pfeiffer, S.; Porschen, S.; Sevsay-Tegethoff, N. (2011): Herrschaft durch Objektivierung. Zum Wandel der Herrschaft in Unternehmen. In: Bonß, W./Lau, C. (Hrsg.): Herrschaft der Uneindeutigkeit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Böhle, F.; Orle, K.; Wagner, J. (2012): Innovationsarbeit. Künstlerisch, erfahrungsgeleitet, spielerisch. In: Böhle, F./Bürgermeister, M./Porschen, S. (Hrsg.): Innovation durch Management des Informellen. Künstlerisch, erfahrungsgeleitet, spielerisch. Berlin: Springer, S.25–43.
- Böhme, H.; Böhme, G. (1985): Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bohle, A. (1993): Planen durch Erfahrung. Arbeitsplanung und Programmerstellung als erfahrungsgeleitete Tätigkeiten von Facharbeitern mit CNC- Werkzeugmaschinen. Kassel: Institut für Arbeitswissenschaft.
- Bohle, A.; Porschen, S. (2006): Die Organisation des Informellen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cali, S.; Sevsay, N. (2000): Die Thematisierung von Erfahrungswissen in der neueren berufs- und arbeitssoziologischen Diskussion. Diplomarbeit. Universität Augsburg, Augsburg.
- Carus, U.; Schulze, H. (1995): Leistungen und konstitutive Komponenten erfahrungsgeleiteter Arbeit. In: Martin, H. (Hrsg.): CeA. Computergestützte erfahrungsgeleitete Arbeit. Berlin u.a.: Springer, S.48–82.
- Cvetnic, T. (2008): Cockpitautomatisierung und das erfahrungsgeleitet-subjektivierende Arbeitshandeln von Piloten. In: Matuschek, I. (Hrsg.): Luft-Schichten. Arbeit Organisation und Technik im Luftverkehr. Berlin: Edition Sigma, S.73–92.
- Daston, L. (2001): Wunder, Beweise und Tatsachen. Zur Geschichte der Rationalität. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Daston, L.; Galison, P. (2007): Objektivität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dehnhostel, P. (2008): Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. In: BWP, H. 2, S.5–8.

- Dehnbostel, P.; Pahl, J. P. (1997): Erfahrungsbezogenes Gruppenlernen in Betrieb und Schule. In: Berufsbildung 51, H. 44, S. 5–9.
- Dietzen, A. (1985): Rationalität, Handlung, Verstehen. Diplomarbeit. Johann-Wolfgang-Goethe Universität, Frankfurt a.M.
- Dybowski, G. (1999): Erfahrungsgeleitetes Lernen. Ein Ansatz zur Kompetenzentwicklung. In: QUEM, H. 63.
- Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. von (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., überarb. und erw. Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Fischer, M. (2000): Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozesswissen. Rechnergestützte Facharbeit im Kontext beruflichen Lernens. Opladen: Leske + Budrich.
- Fischer, M. (2002): Erfahrungsgeleitete Arbeit und die Aneignung von Arbeitsprozesswissen. In: IG-Metall und Sozialforschungsstelle Dortmund (Hrsg.): Leitbild für die Neugestaltung der Metall- und Elektroberufe? Frankfurt a.M., S. 62–74.
- Fischer, M.; Röben, P. (1997): Arbeitsprozeßwissen im chemischen Labor. Die Arbeit von Chemielaboranten im Spannungsfeld von Arbeitserfahrung, Naturwissenschaft und Technik. In: Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, H. 3, S. 247–266.
- Fischer, M.; Jungblut, R.; Römmermann, E.; Benckert, H. M. (1995): Jede Maschine hat ihre eigenen Marotten. Bremen: Donat.
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzmann, S.; Scott, P.; Trow, M. (1994): The New Production of Knowledge. London u. a.: Sage Publications.
- Gschwendtner, T.; Abele, S.; Nickolaus, R. (2009): Computersimulierte Arbeitsproben: Eine Validierungsstudie am Beispiel der Fehlerdiagnoseleistung von Kfz-Mechatronikern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 105, H. 4, S. 556–578.
- Hacker, W. (2005): Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit. 2. Auflage, Bern: Huber.
- Hacker, W.; Sachse, P. (2014): Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Tätigkeiten. 3., vollst. überarb. Auflage, Göttingen: Hogrefe.
- Heidling, E. (2012): Management des Informellen durch Situativeres Projektmanagement. In: Böhle, F./Bürgermeister, M./Porschen, S. (Hrsg.): Innovation durch Management des Informellen. Künstlerisch, erfahrungsgeleitet, spielerisch. Berlin: Springer, S. 69–114.
- Hoffmann, R. W. (1979): Die Verwissenschaftlichung der Produktion und das Wissen der Arbeiter. In: Böhme, G./Engelhardt, M. von (Hrsg.): Entfremdete Wissenschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hoffmann-Axthelm, D. (1984): Sinnesarbeit. Nachdenken über Wahrnehmung. Frankfurt a.M. und New York: Campus.
- Klauf, H. (1990): Zur Konstitution der Sinnlichkeit in der Wissenschaft. Eine soziologische Analyse der Wandlungen des Subjekt-Objekt-Verhältnisses. Rheda-Wiedenbrück: Daedalus.
- Kreibich, R. (1986): Die Wissensgesellschaft. Von Galilei zur High-Tech-Revolution. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Krohn, W. (1977): Die „Neue Wissenschaft“ der Renaissance. In: Böhme, G./Krohn, W./Daele, W. van den (Hrsg.): Experimentelle Philosophie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kruse, W. (1985): Arbeitsqualität, Arbeitsprozeßwissen und soziotechnische Grundbildung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 5, S. 150–152.

- Kruse, W. (1986): Von der Notwendigkeit des Arbeitsprozeß-Wissens. In: Schweitzer, J. (Hrsg.): *Bildung für eine menschliche Zukunft*. Weinheim und Basel: Juventa, S.188–193.
- Kruse, W. (2002): Moderne Produktions- und Dienstleistungskonzepte und Arbeitsprozesswissen. In: Fischer, M./Rauner, F. (Hrsg.): *Lernfeld Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen*. Baden-Baden: Nomos, S.87–109.
- Kutschmann, W. (1986): *Der Naturwissenschaftler und sein Körper*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meil, P.; Heidling, E.; Rose, H. (2004): Erfahrungsgeleitetes Arbeiten bei verteilter Arbeit. In: Böhle, F./Pfeiffer, S./Sevsay-Tegethoff, N. (Hrsg.): *Die Bewältigung des Unplanbaren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.180–198.
- Merleau-Ponty, M. (2008): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. 6.Auflage, Berlin: de Gruyter.
- Moscovici, S. (1982): *Versuch über die menschliche Geschichte der Natur*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Müller, S. (1994): *Phänomenologie und philosophische Theorie der Arbeit*, Bd.2. Freiburg und München: Alber.
- Münch, R. (1992): *Die Struktur der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Neumer, J. (2012): Entscheidung unter Ungewissheit. Von der bounded rationality zum situativen Handeln. In: Böhle, F./Busch, S. (Hrsg.): *Management von Ungewissheit. Neue Ansätze jenseits von Kontrolle und Ohnmacht*. Bielefeld: Transcript, S.38–67.
- Neuweg, G. H. (1998): Wissen und Können. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 94, S.1–22.
- Neuweg, G. H. (1999): *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr- und lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. 1.Auflage, Münster: Waxmann.
- Nickolaus, R. (2013): Wissen, Kompetenz, Handeln. In: *Zeitschrift für Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 109 (1), S.1–16.
- Nickolaus, R.; Abele, S.; Gschwendtner, T.; Nitzschke, H.; Greiff, S. (2012): Fachspezifische Problemlösefähigkeit in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen – Modellierung, erreichte Niveaus und relevante Einflussfaktoren. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 108, H. 4, S.243–272.
- Nonaka, I.; Takeuchi, H. (1997): *Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. Frankfurt a.M. und New York: Campus.
- Pfeiffer, S. (1999): *Dem Spürsinn auf der Spur. Subjektivierendes Arbeitshandeln an Internetarbeitsplätzen am Beispiel Information-Broking*. München und Mering: Rainer Hampp.
- Pfeiffer, S. (2004a): *Arbeitsvermögen. Ein Schlüssel zur Analyse (reflexiver) Informatisierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pfeiffer, S. (2004b): *Erfahrungsgeleitetes Arbeiten im (Tele-)Service*. In: Böhle, F./Pfeiffer, S./Sevsay-Tegethoff, N. (Hrsg.): *Die Bewältigung des Unplanbaren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.214–244.
- Pfeiffer, S. (2007): *Montage und Erfahrung. Warum Ganzheitliche Produktionssysteme menschliches Arbeitsvermögen brauchen*. München und Mering: Hampp.
- Polanyi, M. (1985): *Implizites Wissen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Porschen, S. (2008): Austausch impliziten Erfahrungswissens. Neue Perspektiven für das Wissensmanagement. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pries, L.; Schmidt, R.; Trinczek, R. (Hrsg.) (1990): Entwicklungspfade von Industriearbeit. Chancen und Risiken betrieblicher Produktionsmodernisierung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rützel, J. (1997): Bedeutung von Erfahrungslernen und selbstgesteuerten Gruppenprozessen für die berufliche Qualifizierung. In: Rützel, J./Schapfel, F. (Hrsg.): Gruppenarbeit und Qualität. Alsbach/Bergstraße: Leuchtturm-Verlag, S.49–58.
- Sauer, J.; Trier, M. (2012): Ungewissheit und Lernen. In: Böhle, F./Busch, S. (Hrsg.) (2012): Management von Ungewissheit. Neue Ansätze jenseits von Kontrolle und Ohnmacht. Bielefeld: Transcript, S.279–296.
- Schemme, D. (1998): Das Tischlerhandwerk im Spannungsfeld zwischen Industrie, Design und Wissenschaft. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schmitz, H. (1994a): Situationen und Sinnestaten – Was wird wahrgenommen? In: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie 19, H. 2, S.1–21.
- Schmitz, H. (1994b): Neue Grundlagen der Erkenntnistheorie. Bonn: Bouvier.
- Schneider, H. J. (1987): Erfahrung in Wissenschaft und Alltag. In: Universitas, H. 1, S.44–55.
- Schulze, H. (2001): Erfahrungsgeleitete Arbeit in der industriellen Produktion. Menschliche Expertise als Leitbild für Technikgestaltung. Berlin: Edition Sigma.
- Schumann, M.; Baethge-Kinsky, V.; Neumann, U.; Springer, R. (1990): Breite Diffusion der neuen Produktionskonzepte. Zögerlicher Wandel der Arbeitsstrukturen. In: Soziale Welt, H. 1, S.49–69.
- Sevsay-Tegethoff, N. (2007): Bildung und anderes Wissen. Zur „neuen“ Thematisierung von Erfahrungswissen in der beruflichen Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stadelbacher, S. (2010): Die körperliche Konstruktion des Sozialen. Ein soziologischer Blick auf die Theorie kognitiver Metaphorik von George Lakoff und Mark Johnson. In: Böhle, F./Wehrich, M. (Hrsg.): Die Körperlichkeit sozialen Handelns. Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen. Bielefeld: Transcript, S.299–330.
- Stadelbacher, S. (2012): Bewältigung von Ungewissheit durch Selbstorganisation. Ansätze, Perspektiven und offene Fragen. In: Böhle, F./Busch, S. (Hrsg.): Management von Ungewissheit. Neue Ansätze jenseits von Kontrolle und Ohnmacht. Bielefeld: Transcript, S.93–135.
- Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie der Wissensgesellschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Vohle, F.; (2004): Analogien für die Kommunikation im Wissensmanagement: Hintergrund, Mehrwert, Training. Hamburg: Dr. Kovac.
- Volpert, W. (2003): Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie. Sottrum: Artefact.
- Weishaupt, S. (2006): Subjektivierendes Arbeitshandeln in der Altenpflege – Die Interaktion mit dem Körper. In: Böhle, F./Glaser, J. (Hrsg.): Arbeit in der Interaktion – Interaktion als Arbeit – Arbeitsorganisation und Interaktionsarbeit in der Dienstleistung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.85–106.
- Weyer, J.; Grote, G. (2012): Grenzen technischer Sicherheit. Governance durch Technik, Organisation und Mensch. In: Böhle, F./Busch, S. (Hrsg.): Management von Ungewissheit. Neue Ansätze jenseits von Kontrolle und Ohnmacht. Bielefeld: Transcript, S.189–212.

Das Verhältnis von Wissen und Handeln – berufspädagogische Perspektiven und Erkenntnislagen

Reinhold Nickolaus

1. Ausgangsfragestellungen

In berufspädagogischen Arbeiten wird das Verhältnis von Wissen und Handeln in drei zentralen Perspektiven zum Forschungsgegenstand: a) in einer normativen Perspektive, in der es um die Frage geht, auf welche Anforderungs- bzw. Handlungssituationen vorbereitet werden soll bzw. welche Bildungsvorstellungen für das pädagogische Handeln leitend sein sollten, b) in einer empirischen Perspektive, die vor allem darauf ausgerichtet ist zu klären, welches Wissen, welche Kompetenzen und welche Orientierungen für die Bewältigung der Anforderungen bzw. zur Einlösung der Bildungsvorstellungen hilfreich bzw. notwendig sind und c) in einer didaktischen Perspektive, für die Fragen der individuellen Förderung, des Kompetenzerwerbs und der Optimierung der Lehr-Lernarrangements zentral sind. Im Mittelpunkt der weiteren Ausführungen stehen insbesondere die mit der zweiten und dritten Perspektive angesprochenen Fragen. Die unter a) relevant werdenden Fragestellungen werden gegenwärtig meist damit beantwortet, dass berufliche Handlungskompetenzen zu vermitteln seien, die sich sowohl dafür eignen, komplexe und problemhaltige Anforderungen der Gegenwart zu bewältigen, als auch dem Anspruch genügen, die künftigen Herausforderungen zu bewältigen. Begründet wird dies u.a. mit der dynamischen Entwicklung der Anforderungen und den Problemen, diese verlässlich zu prognostizieren. Wissen allein, so die konsensfähige Position, genüge nicht für eine Vorbereitung auf die gegenwärtigen und künftigen

Anforderungen der Arbeitswelt. Die Frage, welches (curriculare) Gewicht die verschiedenen Kompetenzfacetten erhalten sollen, verweist bereits auf die unter b) und c) aufgeworfenen Fragen. Zum Teil wird in den normativen Debatten auch eine Koinzidenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft unterstellt (Nickolaus 2008), die das Spannungsverhältnis von idealistischen Bildungsansprüchen und funktionalen Qualifikationsansprüchen bestehender Arbeitszuschnitte hinfällig werden lässt oder zumindest mildert. Heid (2014) hat dazu klar und deutlich herausgearbeitet, inwieweit und in welcher Weise diese normativen Vorstellungen aufeinander bezogen sind. Er macht dabei (1) darauf aufmerksam, dass Qualifikationsanforderungen immer auch Elemente dessen enthalten, was üblicherweise unter „individuelle Bildungsbedürfnisse“ gefasst wird und damit keine von diesen Bedürfnissen völlig unabhängigen Größen darstellen und dass (2) individuelle Bildungsbedürfnisse immer auch Elemente der Qualifikationsanforderungen enthalten. Das schließt allerdings partielle Inkompatibilitäten keineswegs aus; (3) betont er, dass weder die Qualifikationsanforderungen noch die individuellen Bildungsbedürfnisse Ableitungsvoraussetzungen bildungspolitischen und bildungspraktischen Handelns seien, jedoch ernst zu nehmende Realisierungsbedingungen beruflicher Bildung, die nicht schadlos übergangen werden können. Inwieweit in der Realität dabei auf verfügbare Wissensbestände aus berufspädagogischen und ökonomischen Kontexten rekurriert wird, ist, so Heid, letztlich auch eine Frage von Interessen und der Macht der dahinter stehenden Akteure (ebd.).

Im Weiteren wird zunächst (Abschnitt 2) die Frage aufgegriffen, wie das Verhältnis von Wissen und Handeln modelliert werden kann, wobei primär in den Blick genommen wird, mit welchen Annahmen zur Wissensbasierung beruflichen Handelns gearbeitet wird. Die Frage, wie Handlungsvollzüge auf die Entwicklung des Wissens zurückwirken, ist Gegenstand von Lerntheorien (Straka/Macke 2002) und wird in Abschnitt 3 (partiell) aufgegriffen, in dem es vor allem darum geht, die didaktischen Implikationen der Modellierung des Verhältnisses von Wissen und Handeln zu thematisieren.

2. Modellierungen des Verhältnisses von Wissen und Handeln

Das Spektrum an Theorien zur Modellierung des Verhältnisses von Wissen und Handeln ist relativ vielfältig und kann hier nur ausschnittsweise thematisiert werden. Besonders prominent sind in den berufspädagogischen De-

batten Handlungstheorien, insbesondere die Handlungsregulationstheorie im Anschluss an Hacker (1986) und Volpert (1980), in der Handlungsregulationsprozesse als rationale, wissensbasierte Verfahren modelliert werden, die mit den Schritten der (1) situationsbezogenen Zielbildung und Vornahme einer Handlung, (2) der Orientierung über Handlungsmöglichkeiten und der Erschließung des dafür notwendigen Wissens, (3) der rationalen Handlungsplanung bzw. der Entwicklung alternativer Handlungsszenarien, (4) der Entscheidung für eine vorteilhaft scheinende Handlungsalternative, (5) deren praktische Umsetzung und (6) der Reflexion zu Optimierungsmöglichkeiten auch den gegenwärtig präferierten didaktischen Settings zugrunde gelegt wird (z.B. Dörig 2003). Obgleich Anlass besteht zu unterstellen, dass weder Hacker noch Volpert, auf die man sich wesentlich stützt, in den Handlungsphasen ausschließlich völlig bewusste und auf explizites Wissen gründende Entscheidungsprozesse unterstellen, bleiben die impliziten Wissensbasen oder auch irrationale Momente der Handlungsregulation in der Modellbildung ohne explizite Berücksichtigung. Stellt man in Rechnung, dass Prozesse der Handlungsregulation auch stark durch die Situationscharakteristik bestimmt sind und beispielsweise in Routinesituationen im Unterschied zu Regulationsprozessen in wenig vertrauten und durch Unsicherheiten gekennzeichneten Anforderungssituationen auch in verstärktem Maße auf implizites Wissen zurückgegriffen wird, besteht allerdings Anlass, die Modellbildung zu spezifizieren bzw. situationsspezifische Modellbildungen vorzunehmen. Bezogen auf soziale Handlungsvollzüge wird das beispielsweise von Kanning (2009) vorgeschlagen, der einerseits analog zur Modellierung bei Hacker idealtypisch einen vollständigen rationalen Regulationsprozess (mit den Schritten Situationsanalyse/Deutung; Analyse der Verhaltensoptionen; Umsetzung des Verhaltens/Handelns; Evaluation) unterstellt, davon abweichend jedoch z.B. für Verhalten/Handeln in vertrauten Kontexten sowohl die Analyse der Verhaltensoptionen als auch den (systematischen) Evaluationsschritt exkludiert, da aufgrund aufgebauter Handlungsschemata direkt im Anschluss an die Wahrnehmung der Handlungssituation (gefestigte) Verhaltens-/Handlungsabläufe aktualisiert werden (können) und aufgrund gesichert scheinender Erfahrung auf eine systematische Evaluation (häufig) verzichtet wird. Denkbar sind hier auch in einzelnen Handlungsphasen verkürzt ablaufende Regulationsprozesse, die auf der Basis von Schemataabbildungen die implizite Steuerung von Teilhandlungen erlauben.

Äußerst kontroverse Debatten hat in der Berufspädagogik der Modellierungsvorschlag von Neuweg (1998; 2005; 2010) ausgelöst, der im Anschluss an Ryle (1949) eine Handlungssteuerung auf der Basis expliziten Wissens völlig in Frage stellt. Ryle hatte bestritten, dass einem bestimmten Können

eine bewusste oder auch unbewusste Verarbeitung von Regeln vorausgehe. Die Annahme eines verfügbaren (expliziten) Regelwissens und die Nutzung dieses Regelwissens in Handlungssituationen werden vielmehr als Konstruktion einer „Zwei-Welten-Legende“ eingeordnet. Die mentalen Sachverhalte lägen stattdessen in der Handlung selbst. Die Wissenszuschreibung erfolge nur von außen durch Dritte und es sei falsch, diese theoretische Konstruktion des Beobachters dem Subjekt als Wissen zuzuschreiben. Offene intelligente Verrichtungen seien nicht der Schlüssel zur geistigen Arbeit, sie seien diese Arbeit (ebd. S.3).

Neuweg selbst hält allerdings gleichwohl die Unterscheidung von Disposition und Betätigung für sinnvoll und unterscheidet zwischen Wahrnehmen, Denken und Handeln. Offen bleibt dabei u.a. der Unterschied zwischen verschiedenen Wissensformen und den Dispositionen (Nickolaus 2013). Kontrovers diskutiert wurde in verschiedenen Beiträgen (Kreitz 2007; Minnameier 2007; Lempert 2007; Neuweg 2010; Nickolaus 2013) u.a. die Haltbarkeit der (1) Ausgangsbasis dieser Annahmen, (2) der Stellenwert expliziten und impliziten Wissens für die Handlungssteuerung und generell die Unterscheidung expliziten und impliziten Wissens selbst, mit dem Verweis, implizites Wissen stelle lediglich eine Spielart expliziten Wissens dar und (3) das von Neuweg ins Feld geführte Argument des unendlichen Regresses, in den die Vorstellung einer wissens- bzw. regelbasierten Handlungssteuerung führe, da jeder Rückgriff auf Wissen wieder eine Handlung darstelle¹. Weiterführend scheint in diesen Debatten der Hinweis Minnameiers (2007), dass in komplexen Handlungsvollzügen sowohl explizites als auch implizites Wissen für die Handlungssteuerung bedeutsam wird. Abele u.a. (2014) beschreiben diesen Sachverhalt am Beispiel von Fehlerdiagnosen an Kraftfahrzeugen, die in problemhaltigen Anforderungssituationen einerseits bewusst gesteuerte Hypothesenprüfungen erforderlich machen, in Teilhandlungen, wie beispielsweise manuellen Ausführungen, aber auch die Aktualisierung von routinierten Handlungsschemata ermöglichen und damit die kognitive Belastung phasenweise reduzieren. Wie an anderer Stelle bereits herausgearbeitet (Nickolaus 2013), besteht ein wesentliches Problem in den verschiedenen Diskursbeiträgen zu diesem Thema darin, dass keine hinreichende Explikation der Handlungssituation erfolgt, für die die Geltung der jeweiligen Aussagen in Anspruch genommen wird. So lassen sich problemlos Beispiele anführen, bei welchen die Nutzung expliziten

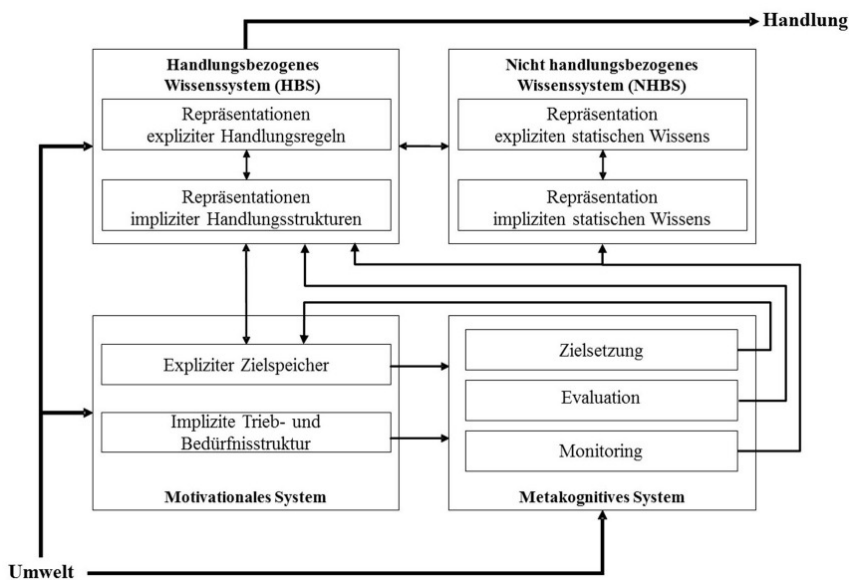
1 Daraus, dass etwas in einem unendlichen Regress enden kann, kann allerdings nicht geschlossen werden, dass Individuen diesen Prozess ewig fortführen (ausführlicher dazu Nickolaus 2013).

Wissens in der Handlungssteuerung offensichtlich ist. Man denke dabei an die Kalkulation von Preisen, die Berechnung der zu erwartenden Kräfte in einem Fachwerk oder auch Manipulationsversuche in sozialen Kontexten. Auch die Erkenntnis, dass begleitendes Sprechen und damit die Explikation des Wissens zu Leistungssteigerungen führt (Hattie 2009), stützt die Aussage zur Bedeutung expliziten Wissens in Handlungsvollzügen. Umgekehrt ist jedoch auch vielfach dokumentiert (z.B. Kahneman 2011), dass Handeln in vielfältigen Situationen über das assoziative, d.h. über das in der Regel bewussten Kalkülen nur begrenzt zugängliche kognitive System gesteuert wird. Kahneman (2011), aber auch andere Autoren, unterstellen die Existenz zweier kognitiver Systeme, eines (dominanten) assoziativen Systems, das uns die Option eröffnet, relativ mühelos Bezüge zwischen wahrgenommenen Anforderungssituationen und Verhaltens-/Handlungsoptionen herzustellen und ein bewusst und mühevoll prozedierendes kognitives System, das uns die Möglichkeit eröffnet, bewusst, zielgerichtet und reflektiert zu handeln. Gestützt wird diese Annahme auch durch Forschungsergebnisse zur Lokalisierung von Hirnaktivitäten bei unterschiedlichen Anspruchssituationen (Abele 2013).

Eine zentrale Frage ist, wie diese kognitiven Systeme verknüpft sind. Von Interesse scheint in diesem Kontext u.a. das auf Sun (2006) zurückgehende CLARION-Modell (Abele 2013), sowie die Theorien zum Fertigkeitserwerb (z.B. Ackerman 1992). Im CLARION-Modell wird ebenfalls mit der Vorstellung von zwei kognitiven Systemen operiert, die einerseits untereinander verknüpft sind und andererseits durch das metakognitive und motivationale System angesteuert werden. Für den Handlungsvollzug wird darin das direkt handlungsbezogene Wissen als zentral ausgewiesen, das selbst aus expliziten und impliziten Repräsentationen modelliert wird. Zu einer Interaktion zwischen dem handlungsbezogenen und nichthandlungsbezogenen Wissenssystem kommt es primär dann, wenn a) die verfügbaren expliziten und impliziten Handlungsregeln nicht hinreichend sind, um eine Anforderungssituation zu bewältigen. In diesem Fall muss z.B. auf fachsystematisches Wissen zurückgegriffen werden, um funktionale Zusammenhänge zu modellieren, die im gegebenen Anforderungskontext geeignet sein könnten, die Sachverhalte abzubilden und über dieses Wissen Wenn-dann-Regeln zu den Manipulationsmöglichkeiten abzuleiten. Ebenso ist b) mit einer Interaktion beider Systeme zu rechnen, wenn Fertigkeiten, gegebenenfalls auch pädagogisch begleitet, aufgebaut oder weiterentwickelt werden. Nach der empirisch gut abgesicherten Theorie Ackermans (1992) kann der Fertigkeitserwerb durch drei Erwerbsphasen charakterisiert werden, eine kognitive Phase, in der der Handlungsvollzug der bewussten Steuerung bedarf und in aller Regel nur unbefriedigend gelingt, die assoziative

Phase, in der bereits partielle Routinen aufgebaut werden und die Aufmerksamkeit gezielt auf Optimierungen gerichtet werden kann und die automatisierte Phase, in der die Handlungsausführung weitgehend durch übungsbasierte Schemata gesteuert wird. Vor allem in der kognitiven Phase, jedoch auch bei bewusst gesteuerten Optimierungsprozessen, können Interaktionen zwischen den beiden kognitiven Systemen unterstellt werden. Je nach Fortschritt des Fertigkeitserwerbs, insbesondere bei Optimierungen auf hohem Niveau, ist die Interaktion gegebenenfalls jedoch auch weitgehend auf das explizite und implizite Handlungswissen beschränkt.

Abb. 1: CLARION Modell (Abele 2013, S.37)



Die Ansteuerung der Wissenssysteme erfolgt über das motivationale und metakognitive System, wobei auch hier eine Modellierung über explizite und implizite Systemelemente vorgesehen ist. Ausgangspunkt der Handlungsregulation sind motivationale Prozesse, die im Austausch mit der Umwelt zustande kommen und zu Ziel- bzw. Volitionsbildungen führen, die ihrerseits durch explizites, implizites oder auch durch beide Wissens-

formen gesteuerte Handlungsverläufe zur Folge haben². Für den Fall einer misslingenden oder nicht befriedigend ausgeführten Handlung (Evaluation) werden über das metakognitive System gegebenenfalls die nichthandlungsbezogenen Wissenssysteme aktualisiert. Es scheint naheliegend, für praktische Handlungssituationen erhebliche Varianzen der Steuerungsprozesse und der dabei relevant werdenden kognitiven Systeme zu unterstellen. Spannend ist vor diesem Hintergrund die Frage, unter welchen situativen Bedingungen auf welche kognitiven Systeme zurückgegriffen wird und welche Interaktionsprozesse sich zwischen den kognitiven Systemen vollziehen als die oben im Anschluss an Neuweg geführte Debatte, ob explizitem Wissen überhaupt Bedeutung in der Handlungsregulation zukomme. Die situativen Bedingungen werden allerdings nicht nur durch die objektiven Anforderungsmerkmale, sondern ebenso durch die Voraussetzungen der Handlungsakteure bestimmt. Beck (1996) verweist in diesem Kontext darauf, dass Situationen (vermutlich) bereits intentional gesteuerte Erlebniseinheiten darstellen, die durch vielfältige individuelle und externale Bedingungen beeinflusst sind. So können interindividuell variierende Zeitkontingente unterstellt werden, die ein Individuum benötigt, um eine bestimmte Informationsmenge zu verarbeiten. Ebenso sind vor dem Hintergrund unterschiedlicher kognitiver, emotionaler und motivationaler Voraussetzungen Varianzen bereits in der Wahrnehmung der Anforderungssituation und der Volitionsbildung³ zu erwarten. Je nach erreichtem Kompetenzstand kann eine Anforderungssituation bereits im Rückgriff auf zuvor herausgebildete Routinen bewältigt werden; bei einem niedrigeren Entwicklungsniveau kann die gleiche Anforderung jedoch auch eine Problemsituation im Sinne Dörners (1976) darstellen.

In Handlungssequenzen, in welchen die Verarbeitungsprozesse bereits weitgehend automatisiert erfolgen, kann unterstellt werden, dass erfahrungsbasierte und in der jeweiligen Situation unreflektierte Handlungsschemata, d.h. mehr oder weniger implizites, zum Teil auch explizierbares Handlungswissen zum Einsatz kommt, was einerseits in hohem Grade funktional und entlastend sein kann, andererseits jedoch auch, z.B. aufgrund einer verkürzt wahrgenommenen Gegenstandskonstellation oder aufgrund der Ausblendung spezifischer Erwartungen zu dysfunktionalem

2 Straka (2013) spricht in diesem Kontext von einer Regulierung des (vergänglichen) Handelns durch das jeweils zu aktualisierende (beständige) Wissen. Motive und Metakognitionen können je nach situativem Kontext mehr oder weniger beständig bzw. flüchtig sein.

3 Zu erwarten sind Varianzen sowohl in der Richtung als auch der Intensität der Volitionsbildung, wobei gegebenenfalls auch je eigene Erwartungsbündel aus dem Umfeld entscheidungsrelevant werden.

Handeln führen kann, ohne dass solche Disfunktionalitäten zwingend wahrgenommen werden müssen (Nickolaus 2013). Ob Letzteres geschieht, dürfte auch von der Zielklarheit abhängig sein, die bei der Reparatur technischer Systeme sicherlich eher gegeben ist als in sozialen Handlungskontexten, in welchen gegebenenfalls offene und verdeckte Interessengegensätze eine eindeutige Zielbildung erschweren (ebd.). Der Rückgriff auf explizites Wissen bzw. dessen Ansteuerung durch das metakognitive System dürfte vor allem dann notwendig werden, wenn sich die verfügbaren Handlungsroutinen nicht als zielführend erweisen.

In der Bildungspraxis, aber auch in wissenschaftlichen Kontexten werden gegenwärtig allerdings disziplinübergreifend eher schlichtere Modellierungen als hier skizziert bevorzugt. Vor allem der Kompetenzbegriff mit seinen unterschiedlichen Schattierungen (Nickolaus/Seeber 2013; Zlatkin-Troitschanskaia/Seidel 2011) wird vielfältig genutzt, um die Relation kognitiver und motivationaler Potenziale sowie den erbrachten Leistungen zu beschreiben. Dabei bleiben die dem Handeln zugrundeliegenden Dispositionen meist relativ unbestimmt und werden je nach Forschungsinteresse auch auf kognitive Anteile verkürzt (Klieme/Leutner 2006)⁴. Im Anschluss an das CLARION-Modell ist allerdings davon auszugehen, dass auch in jeder Testsituation als spezifischer Leistungssituation mit den gewonnenen Leistungsdaten zugleich Indikatoren für die motivationalen und metakognitiven Prozesse gewonnen werden. Das gilt einerseits für die im Wissensaufbau bzw. dem erreichten Wissensstand inkorporierte Trait-Komponente der Motivation und andererseits für die die Testleistung mitbestimmende Testmotivation (State-Komponente)⁵. Für empirische Annäherungen, die im Folgenden an Beispielen aus der Kompetenzdiagnostik und der Lehr-Lernforschung im Bereich beruflicher Bildung erfolgen, hat das insoweit Konsequenzen, als Korrelationen zwischen „Wissensleistungen“ und Leistungen im Bereich der Wissensanwendung partiell auch durch gemeinsame Varianzen der in beiden Anforderungskontexten bedeutsam werdenden motivationalen und metakognitiven Prozesse verursacht sein können.

4 Kritisch dazu beispielsweise Straka/Macke 2010, die damit eine Reduktion des Kompetenzverständnisses auf Fähigkeiten und Fertigkeiten verbinden und für diesen Fall einen Mehrwert des Kompetenzbegriffs in Frage stellen.

5 Die Testmotivation stellt in diesem Kontext die relevant werdende State-Komponente der Motivation dar.

3. Ausgewählte empirische Befunde zur Relation von Wissen und berufsfachlichen Leistungen in Anwendungskontexten

Folgt man den Ergebnissen der neueren Forschung zur Modellierung berufsfachlicher Kompetenzen, so kann man zunächst domänenübergreifend zumindest eine zweidimensionale Grundstruktur konstatieren, die durch das Fachwissen und die Fähigkeit, dieses Fachwissen in unterschiedlichen, auch problemhaltigen Situationen anzuwenden, aufgespannt wird.

Abb.2: Empirisch bestätigte Subdimensionen der Fachkompetenz am Ende der Ausbildung (Nickolaus/Seeber 2013, S.179)

	Empirisch bestätigte Subdimensionen der Fachkompetenz am Ende der Ausbildung
Elektroniker für Energie- und Gebäudetechnik (Nickolaus u.a. 2011)	
Kfz-Mechatroniker (Gschwendtner 2011)	
Industriekaufleute (z.B. Winther/ Achtenhagen 2010; Winther/ Achtenhagen 2009) ¹	
Bürokaufleute (Seeber 2008 ²)	
Bankkaufleute (Rosendahl/Straka 2011)	

¹ Darüber hinaus weisen Winther/Achtenhagen economic literacy und economic numeracy als eigene Dimensionen des fachspezifischen Vorwissens aus.

² Seeber liefert zugleich Hinweise auf weitere Ausdifferenzierungsmöglichkeiten der hier ausgewiesenen Subdimensionen, wobei das vierdimensionale Modell aufgrund unzufrieden stellender Subtest-Reliabilitäten zunächst verworfen wurde.

Wie eng die beiden Kompetenzdimensionen relationiert sind, dürfte nicht zuletzt von den Anforderungssituationen abhängig sein, die den ermittelten Leistungsdaten zugrunde liegen, wobei, wie oben angemerkt, diese Anforderungssituationen durch die Interaktion von Person und den objektiven Anforderungsmerkmalen konstituiert werden. Mit anderen Worten: Der

Zusammenhang zwischen explizitem Fachwissen und den erbrachten Leistungen in Anwendungskontexten dürfte umso größer werden, je anspruchsvoller der Kontext ist und umso geringer, je weiter der Fertigkeitserwerb fortgeschritten ist. Dafür spricht, dass einerseits in anforderungsreichen Kontexten, in welchen die Bewältigung in höherem Grade die Aktivierung kognitiver Potentiale erfordert, auch die Relation von einschlägigem Wissen und der erbrachten Leistung enger werden dürfte und andererseits mit fortschreitender Expertise häufiger auf Erfahrungswissen und Routinen zurückgegriffen werden kann, die als explizites und bei fortgeschrittener Routinebildung auch als implizites Handlungswissen vorliegen können. Diagnostisch sind wir gegenwärtig nur bedingt in der Lage, die im CLARION-Modell ausgewiesenen Kompetenzfacetten zu erfassen. Die vorliegenden Studien konzentrieren sich vor allem auf die Relationierung fachsystematischen Wissens (d.h. nach dem CLARION-Modell das nichthandlungsbezogene (explizite) Wissen) mit ausgewählten Leistungsdaten, die zum Beispiel auf der Basis von Arbeitsproben in Prüfungskontexten erhoben wurden (Abele 2013; Jungkunz/Bodinet 1989; Pittich 2013). Zum Teil wurden auch Bezüge des Fachwissens zu betrieblichen Beurteilungen hergestellt (Abele 2013, 2011). Eher selten sind bisher Studien, in welchen versucht wurde, direkt das Handlungswissen und parallel auch das einschlägige nichthandlungsbezogene Sachwissen und/oder Performanzdaten zu erheben. Im Rahmen des ASCOT Programms werden gegenwärtig allerdings Untersuchungen durchgeführt, in deren Verlauf mittels Videovignetten versucht wird, das Handlungswissen, zum Teil auch parallel zu Performanzdaten und dem einschlägigen nichthandlungsbezogenen Sachwissen, zu erheben. Von Interesse scheinen in diesem Kontext auch Studien zur Entwicklung von Kompetenzstrukturen über die Ausbildungszeit, da z.B. ein über die Ausbildungszeit hinweg enger werdender Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Kompetenzdimensionen als Integrationsprozess von zwar relevantem, jedoch zunächst nichthandlungsbezogenem Wissen in das Handlungswissen interpretiert werden kann. Ausdifferenzierungen der Wissensstrukturen können hingegen als Erweiterungen der bestehenden Wissensstrukturen gedeutet werden, wofür auch die Beobachtung spricht, dass sich diese Ausdifferenzierungen in aller Regel entlang von curricularen Schwerpunktsetzungen vollziehen (Gschwendtner 2011; Nickolaus/Seeber 2013). Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse genügen noch nicht dem Anspruch, das gesamte Forschungsfeld angemessen abzubilden, geben aber erste Einblicke in die Bezüge zwischen den einzelnen Kompetenzfacetten, wobei insbesondere die Bezüge zwischen Wissen und Handlungsergebnissen (Leistung) thematisiert werden.

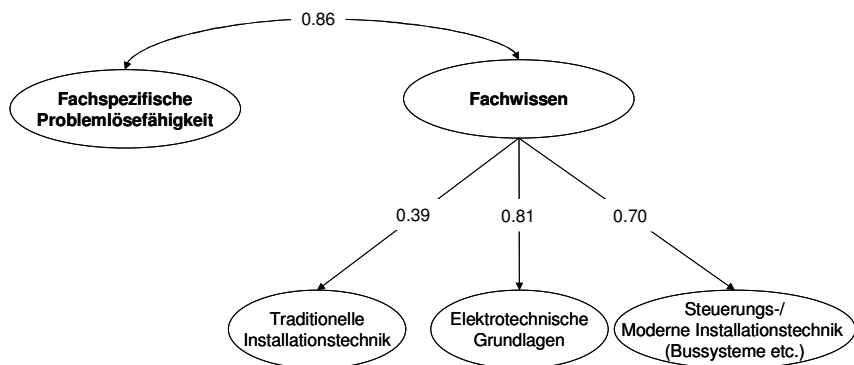
a) Studien zum Zusammenhang zwischen nichthandlungsbezogenem Fachwissen und Leistungsdaten

Die dazu vorliegenden Studien sind relativ zahlreich, in ihrer Anlage und den verwendeten Testverfahren allerdings auch variantenreich. Das nicht-handlungsbezogene Wissen wurde beispielsweise über den theoretischen Teil der Gesellenprüfung (Abele 2011, 2013; Jungkunz/Bodinet 1989) oder auch über wissenschaftliche Tests (Gschwendtner 2011; Nickolaus u.a. 2011; Pittich 2013; Winther/Achtenhagen 2009) erhoben, mit welchen zwar der Anspruch verbunden war, global handlungsrelevantes Fachwissen zu erfassen, jedoch in der Regel keine direkte inhaltliche Relationierung zu dem in den jeweiligen Arbeitsproben/Leistungssituationen notwendigen Fachwissen gesichert wurde. Die Gewinnung der Leistungsdaten erfolgte dabei in der Regel über reale oder auch simulierte Arbeitsproben. Nahezu durchgängig bestätigt sich in diesen Studien eine zweidimensionale Kompetenzstruktur (im Überblick Nickolaus/Seeber 2013). Die (latenten) Korrelationen zwischen beiden Leistungsmaßen erweisen sich dabei als relativ hoch. So weist Abele (2011) zwischen den theoretischen und praktischen Prüfungsleistungen von Kfz-Mechatronikern im Handwerk eine latente Korrelation von 0.74 aus. Pittich (2013), der ebenfalls das Fachwissen, operationalisiert über verschiedene Wissensarten (Sachwissen, Prozesswissen, konzeptuelles Wissen) mit Prüfungsleistungen bezogen auf die Ausbildung von Tischlern assoziiert, die sich aus einem Prüfungsgespräch und einer Arbeitsprobe (Gesellenstück) zusammensetzen, ermittelte zwischen den Wissensformen und den Prüfungsleistungen (bivariate, unkorrigierte) Korrelationen zwischen 0.42 und 0.55. Jungkunz/Bodinet (1989) ermittelten zwischen theoretischen und praktischen Prüfungsergebnissen stark unterschiedliche (bivariate, unkorrigierte) Korrelationen, die von 0.25 (Friseur), 0.51 (Tischler) bis zu 0.72 bei Kfz-Mechanikern lagen. Sie interpretieren die unterschiedlichen Zusammenhangsmaße als Ausdruck einer mehr oder weniger starken Theorielastigkeit fachpraktischen Handelns. Die Abhängigkeit der Zusammenhangsmaße von Ausbildungsberufen bestätigt sich auch in anderen Studien. So berichten Schmidt-Atzert/Deter/Jäckel (2004) z.B. von bivariaten Korrelationen zwischen theoretischen und praktischen Prüfungsleistungen von 0.55 für Elektroniker, 0.43 für Chemikanten und 0.30 für Mechaniker. Zu berücksichtigen ist in diesen Fällen auch, dass vor allem die Reliabilität der praktischen Prüfungsleistungen unbefriedigend ausfallen kann (Abele 2013).

Nickolaus u.a. (2011) ermittelten für den Beruf des Elektroniklers für Energie- und Gebäudetechnik auf der Basis eines mehrdimensional angelegten Fachwissenstests und computersimulierten Arbeitsproben eine la-

tente Korrelation zwischen dem über einen Generalfaktor modellierten Fachwissen und der „fachspezifischen Problemlösefähigkeit“ von 0.85 (siehe Abbildung 3).

Abb. 3: Der Zusammenhang zwischen Fachwissen und fachspezifischer Problemlösefähigkeit bei Elektronikern für Energie- und Gebäudetechnik (Nickolaus u.a. 2011, S.88)



$N = 382$, $X^2 = 226$, $df = 182$, $X^2/df = 1.30$, $p = .01$, $CFI = .95$, $TLI = .96$, $RMSEA = .03$

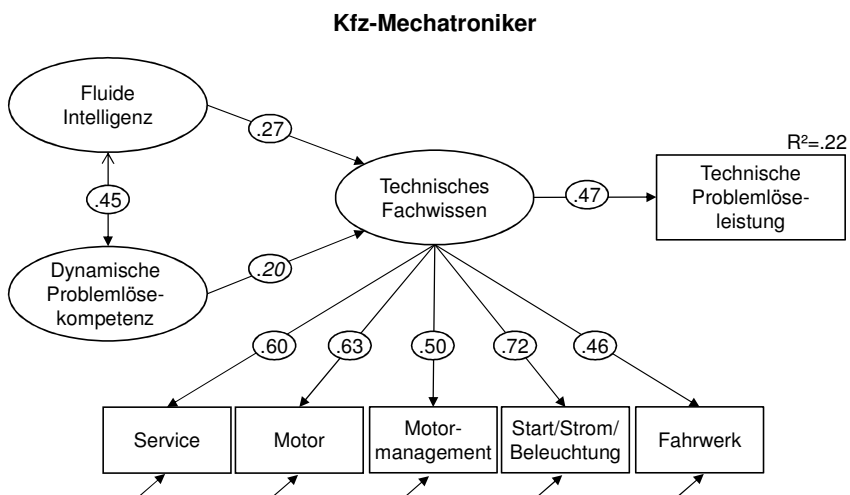
Deutlich wird an dieser Stelle auch, dass die Fachwissensdimension „Traditionelle Installationstechnik“, die vor allem Wissen repräsentiert, das in häufig auftretenden Anforderungssituationen relevant wird, deutlich schwächer mit der „fachspezifischen Problemlösefähigkeit“ assoziiert ist als die „Elektrotechnischen Grundlagen“ und die Dimension „Steuerungstechnik/Moderne Installationstechnik“, für die einerseits höhere kognitive Anforderungen (hohe Komplexität) und für die Steuerungstechnik auch eine geringere Vertrautheit unterstellt werden kann als für die Wissensdimension „Traditionelle Installationstechnik“. Die besonders hohe latente Korrelation zwischen dem Fachwissen und der fachspezifischen Problemlösefähigkeit könnte hier im Sinne von Jungkunz/Bodinet auch als Ausdruck

-
- 6 Die fachspezifische Problemlösefähigkeit wurde in dieser Untersuchung operationalisiert über die Fähigkeit, in elektrotechnischen Systemen Fehler zu diagnostizieren. Die elektrotechnischen Systeme wurden dazu ebenso simuliert wie die für deren Analyse notwendigen Messinstrumente (Nickolaus u.a. 2011). In ergänzenden Studien zur kriterialen Validität wurde gezeigt, dass authentische Simulationen dieses Typus geeignet sind, hochvalide Abschätzungen der fachlichen Leistungen in realen Arbeitskontexten vorzunehmen (Gschwendtner/Abele/Nickolaus 2009). Im Vergleich dieses Korrelationsmaßes mit den bivariaten, nichtkorrigierten Korrelationsmaßen ist zu berücksichtigen, dass die latenten Korrelationen zugleich messfehlerbereinigt sind.

einer besonders hohen Relevanz des fachsystematischen Wissens für die Fehleranalysefähigkeit in elektrotechnischen Systemen gedeutet werden.

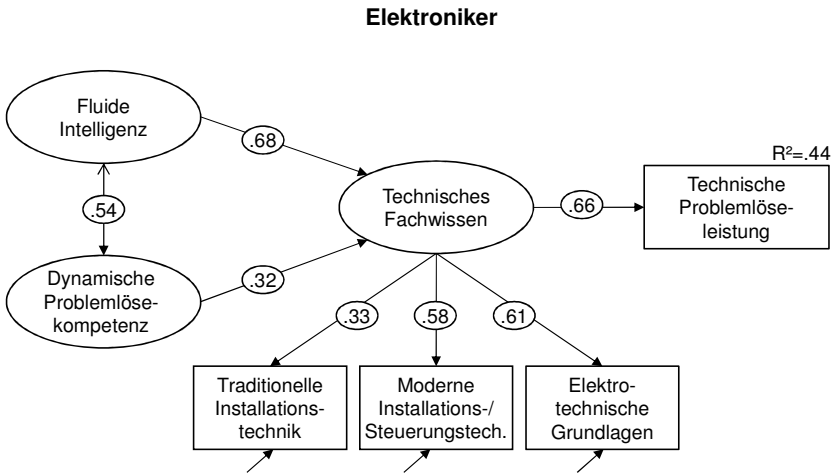
In einer weiteren Studie im Kfz-Bereich, in der ebenfalls das mehrdimensional modellierte Fachwissen und die fachspezifische Problemlösefähigkeit auf Basis wissenschaftlicher Tests erhoben wurden, fällt die (latente) Korrelation zwischen den beiden Konstrukten ($r = 0.57$) (Schmidt u.a. eingereicht) jedoch deutlich schwächer aus, obgleich auch hier die fachspezifische Problemlösefähigkeit über die Fehlerdiagnosefähigkeit erhoben wurde und der Komplexitätsgrad ähnlich ausgeprägt sein dürfte. Ohne ein gut ausgeprägtes Fachwissen scheinen diese Fehleranalysen auch nicht bewältigbar. Dafür sprechen auch Studien, in welchen neben dem Fachwissen auch der IQ und die dynamische Problemlösefähigkeit im Anschluss an Greif/Funke (2010) als potentielle Prädiktoren der fachspezifischen Problemlösefähigkeit einbezogen wurden. Daraus wird deutlich, dass die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, wie sie durch den IQ und die dynamische Problemlösefähigkeit abgebildet werden, lediglich indirekt bzw. mediiert über das (explizite) Fachwissen in die Erklärung der fachspezifischen Problemlösefähigkeit eingehen, die über authentische simulierte Arbeitsproben erhoben wurden (Abb.4 und 5; ausführlicher Abele u.a. 2012).

Abb. 4: Mediatormodell zur Vorhersage technischer Problemlöseleistungen bei Kfz-Mechatronikern (standardisierte Koeffizienten) (Abele u.a. 2012, S.382)



$\chi^2=99.1$, $df=78$, $RMSEA$ (CI 90%)= .06 (.03-.08), $SRMR=.08$, $CFI=.92$, nur der direkte Effekt Dynamischer Problemlösekompetenz auf technisches Fachwissen ist bei $p<.05$ Statistisch nicht signifikant

Abb. 5: Mediatormodell zur Vorhersage technischer Problemlöseleistungen bei Elektronikern für Energie- und Gebäudetechnik (standardisierte Koeffizienten) (Abele u.a. 2012, S.382)



$\chi^2=36.4$, $df=49$, $RMSEA$ (CI 90%)= .0 (.0-.03), $SRMR=.06$, $CFI=1.00$, alle Koeffizienten sind statistisch signifikant bei $p<.05$

Sichtbar wird auch hier die deutlich geringere Erklärungskraft des Fachwissens bei den Kfz-Mechatronikern als bei den Elektronikern⁷. Ob dafür auch die Testzuschnitte ursächlich sein könnten, wäre zu prüfen. Im Falle der fachspezifischen Problemlösefähigkeit liegen zumindest insoweit Unterschiede vor, als im elektrotechnischen Segment unterschiedliche elektrotechnische Systeme simuliert wurden, im Kfz-Bereich hingegen eine zwar hoch komplexe aber homogenere Anforderungskonstellation gegeben war, für deren Bearbeitung zudem die auch in der Praxis üblichen Expertensysteme verfügbar waren, die den Mechatroniker in der Diagnosetätigkeit stützen. Dass Testzuschnitte für die Zusammenhangsmaße relevant werden können, wurde mehrfach bestätigt. So zeigt beispielsweise Abele (2011), dass die prädiktive Kraft von vorgängigen Leistungsdaten für die berufsfachlichen Leistungen abhängig ist von den für die Operationalisierung der berufsfachlichen Leistung genutzten Kriterien. Dye/Reck/McDaniel (1993) kommen auf der Basis einer Metaanalyse, in der einerseits die inhaltlichen Bezüge zwischen Arbeitstätigkeit und Wissenstests (job similarity: high; moderate) und andererseits die Komplexität der Arbeit (high, low com-

7 Zu berücksichtigen ist hier auch, dass die Leistungsdaten zur fachspezifischen Problemlösefähigkeit manifest in die Analysen eingingen.

plexity) kontrolliert wurden, zu zwei (erwartungskonformen) Ergebnissen, die für unsere Fragestellung von zentralem Interesse scheinen: (1) Die Korrelationen zwischen Fachwissen und Arbeitsleistungen werden höher bei zunehmender Komplexität der Aufgaben und (2) bei zunehmender Ähnlichkeit der in den Wissenstests abgebildeten Anforderungen zu den Arbeitstätigkeiten (high similarity: 0.66 – high complexity, 0.55 – low complexity; moderate similarity: 0.54 – high complexity, 0.30 – low complexity) (ebd. S.156). Damit wären zwei zentrale Erklärungsansätze für die Varianz der Zusammenhangsmaße bestätigt. Ein drittes Erklärungsmoment ist, wie oben bereits angedeutet, in der Vertrautheit der Testpersonen mit den Anforderungen bzw. dem erreichten Kompetenzniveau zu vermuten.

b) Studien zum Zusammenhang handlungsbezogenen (expliziten) Wissens und den erbrachten Leistungen

Im Anschluss an den Befund von Dye/Reck/McDaniels (1993) zum Einfluss der Testzuschnitte auf die Zusammenhänge zwischen Fachwissen und Arbeitsleistung ist zu vermuten, dass sich bei engeren inhaltlichen Relationierungen der Fachwissenstests zu den Anforderungen in den beruflichen Leistungssituationen auch höhere Korrelationen zwischen den beiden Leistungsmaßen ergeben. Partiiell wurden auch bezogen auf das deutsche Berufsbildungssystem Studien vorgelegt, in welchen bei der Testentwicklung zur Erfassung des Fachwissens und den Performanzdaten auf eine konsequente inhaltliche Abstimmung Wert gelegt wurde. Das gilt z.B. für eine Studie im Baubereich (Grundausbildung), in der der Frage nachgegangen wurde, ob das fachtheoretische Wissen, Fachrechnen und Fachzeichnen⁸ sowie Leistungsdaten aus Anforderungssituationen, in welchen alle drei Wissens- bzw. Kompetenzdimensionen integrativ verarbeitet werden müssen (fachspezifische Problemlösefähigkeit⁹), um wünschenswerte Leistungen zu erzielen, ein- oder mehrdimensional zu modellieren sind (Nickolaus/Petsch/Norwig 2013). Dabei erweist sich ein vierdimensionales Modell als am besten auf die empirischen Daten passend. Die (latenten) Korrelationen zwischen den einzelnen Kompetenzdimensionen liegen allerdings im Spektrum von 0.76 bis 0.84 (vgl. Tabelle 6). Die fachspezifische

8 Fachrechnen und Fachzeichnen bilden im Unterschied zum fachtheoretischen Wissen letztlich Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten ab.

9 Erfasst wurden in diesem Falle als Indikatoren für die fachspezifische Problemlösefähigkeit allerdings kognitive Fertigkeiten.

Problemlösefähigkeit korreliert mit den Wissensdimensionen mit Werten von 0.87 und 0.91.

Tabelle 6: Latente Korrelationen zwischen den Dimensionen des 4-dim. Modells (Nickolaus/Norwig/Petsch 2013, S.549)

Dim.	Fachzeichnen	Fachrechnen	Fachtheorie
Fachrechnen	0,79***		
Fachtheorie	0,84***	0,76***	
Fachspez. Problemlösefähigkeit	0,87***	0,91***	0,87***

Man kann diesen Befund auch so deuten, dass bei engen inhaltlichen Bezügen zwischen dem handlungsbezogenen (expliziten) Wissen (Fachtheorie, Fachrechnen, Fachzeichnen) und den darauf aufbauenden, kognitiv anspruchsvollen Leistungen (fachspezifische Problemlösefähigkeit) zumindest in einem frühen Stadium des Kompetenzerwerbs sehr enge Bezüge bestehen. Ob dies auch für Routineleistungen gilt, wäre zu prüfen.

Ansatzweise erfolgte diese Prüfung bei Auszubildenden der Kfz-Mechatronik. Erhoben wurde in dieser Studie das handlungsbezogene Wissen über Videovignetten zu Leistungsanforderungen im Bereich des Standard-service, der bereits während der Ausbildung den Routinehandlungen zuzuordnen ist. Erhoben wurden in dieser Testumgebung das für die Handlung notwendige Sachwissen, Handlungspläne zur Handlungsausführung und Beurteilungsleistungen zur Handlungsausführung zu drei Messzeitpunkten: a) am Beginn des zweiten und am Ende des zweiten Ausbildungsjahres (echter Längsschnitt) und b) am Ende des dritten Ausbildungsjahres (ergänzender Querschnitt) (Schmidt u.a. eingereicht). Die Analysen zur Entwicklung der Kompetenzstruktur dokumentieren zunächst für die beiden Messzeitpunkte im zweiten Ausbildungsjahr für die drei potentiellen Subdimensionen jeweils ein eindimensionales Modell als am besten auf die Daten passend. Im dritten Ausbildungsjahr werden die latenten Zusammenhänge zwischen den potentiellen Subdimensionen jedoch geringer, was auch in einer zweidimensionalen Modellierung Ausdruck findet, in der das Sachwissen eine und die Handlungspläne und das Beurteilungswissen gemeinsam die zweite Dimension darstellen (ebd.). Gleichwohl bleiben die Korrelationen zwischen dem Sachwissen und den Handlungsplänen/Beurteilungswissen auch gegen Ende der Ausbildung (3. Ausbildungsjahr.) bemerkenswert hoch (Tabelle 7).

Tabelle 7: Korrelationen von Sachwissen, Handlungsplänen¹⁰ und Beurteilungsfähigkeit von Handlungen bei Routinetätigkeiten von Kfz-Mechatronikern im Ausbildungsverlauf (Schmidt u. a. eingereicht)

	Anfang 2. Aj.			Ende 2. Aj.			Ende 3. Aj.		
	HP	BU	SW	HP	BU	SW	HP	BU	SW
HP		0.93	0.94		0.79	0.81		0.49	0.82
BU			0.92			0.71			0.69

HP = Handlungspläne; BU = Beurteilungswissen zu ausgeführten Handlungen; SW = Sachwissen

Denkbar wäre, das Absinken der Korrelationen während des zweiten und dritten Ausbildungsjahres (Korrelation SW zu HP/BU) als Effekt einer zunehmenden Routinisierung zu deuten, die auch mit fortschreitenden Schemataabbildungen¹¹ einhergeht. Bemerkenswert scheint, dass auch bei diesen, dem Routinebereich zuzuordnenden Leistungen im dritten Ausbildungsjahr noch ein sehr hoher Zusammenhang zwischen dem (noch explizierbaren) Sachwissen und dem Handlungswissen sowie den Handlungsbeurteilungen besteht¹². Angesichts dieser Ergebnisse wird auch die Relevanz impliziten Wissens für die Handlungssteuerung in den hier thematisierten Handlungskontexten in einer frühen Kompetenzentwicklungsphase (Berufsausbildung) relativiert¹³. Von Interesse sind in diesem Zusammenhang auch Ergebnisse einer Metaanalyse von Schmidt/Hunter (1989), die der Frage nachgingen, inwieweit die berufliche Erfahrung und andere Merkmale die beruflichen Leistungen prädictieren. Dabei erweist sich die berufliche Erfahrung¹⁴, die über die Berufsjahre operationalisiert wurde, als mit Abstand schwächster Prädiktor (korr. r zwischen Berufsleistung und Berufserfahrung 0.18), deutlich höhere Korrelationen ergaben sich für die

10 Die Handlungspläne wurden in dieser Untersuchung eingebunden in die Video-Vignetten erfasst, wozu z.B. Handlungsverläufe unterbrochen wurden und die Auszubildenden aufgefordert waren, den weiteren Handlungsverlauf zu skizzieren.

11 Im Anschluss an Aebli könnte hier auch weiter in Handlungs- und Operationsschemata ausdifferenziert werden (Straka/Macke 2002, S.69 ff.).

12 Für das dritte Ausbildungsjahr wurde in dieser Studie auch der Versuch unternommen, das Handlungswissen über Ausbildereinschätzungen zu validieren. Diese Ausbildereinschätzungen wurden bezogen auf die gleichen Anforderungen indikatoren gestützt erhoben. Mit den gewählten Indikatoren wurden allerdings im Gegensatz zu den testbasiert erhobenen Leistungen kaum noch Varianzen erzielt.

13 Zu berücksichtigen ist dabei, dass im Tätigkeitsspektrum dieser Auszubildenden im Handwerk der Standard Service bereits im ersten Ausbildungsjahr erhebliche Anteile der Tätigkeit einnimmt und über die gesamte Ausbildung hinweg bedeutsam bleibt, weshalb wir gerade hier bereits in der Ausbildung erhebliches Routinepotential unterstellen.

14 Das schließt nicht aus, dass berufs- bzw. anforderungsspezifisch auch deutlich variierende Werte ermittelt werden können.

kognitiven Grundfähigkeiten ($r = 0.51$), das Fachwissen ($r = 0.48$) und Arbeitsproben ($r = 0.54$). Das deutet darauf hin, dass das explizite Wissen (und kognitive Grundfähigkeiten) auch im weiteren Berufsverlauf in hohem Grade relevant bleibt. Zugleich bleibt allerdings zu berücksichtigen, dass in zahlreichen Handlungssituationen, auch wenn die dabei relevant werden den Leistungsanforderungen relativ komplex sind, bei zu erbringenden Teilleistungen auch implizites Wissen aktualisiert wird. Das gilt z.B. bei allen Handlungssequenzen, in welchen (mündliche) kommunikative Akte inkludiert sind, deren Steuerung, zumindest soweit es die Laut- und Satz-bildung betrifft, über das implizite Wissen erfolgt. Ähnlich dürfte sich das bei manuellen Ausführungselementen verhalten, die in den Ausführungsprozess integriert sind, jedoch, wie Untersuchungen zur Diagnoseleistung von Kfz-Mechatronikern zeigen (Gschwendtner/Abele/Nickolaus 2009), nicht leistungskritisch werden müssen. Mit anderen Worten, solche Teilleistungen weisen bereits in der Ausbildung keine bedeutsame Varianz auf und können von allen Auszubildenden problemlos erbracht werden. Das verweist zugleich auf hinreichende Möglichkeiten, solche Teilleistungen bereits in der Ausbildung, vermutlich vorwiegend in betrieblichen Kontexten, hinreichend häufig ausführen zu können oder auch auf bereits vor der Ausbildung aufgebaute Schemata bzw. Fertigkeiten, die situationsadäquat aktualisiert werden können. Zugleich machen die hier herangezogenen Beispiele deutlich, dass bei einer hinreichend feinen Ausdifferenzierung der Handlungsvollzüge in einzelne Teilschritte gegebenenfalls auch Teilleistungen sichtbar werden, für die implizite Steuerungsmechanismen unterstellt werden können, ohne dass diese in den diagnostischen Zugängen explizit abgebildet sein müssen. Sofern diese Teilleistungen aufgrund fehlender Varianz (werden von allen beherrscht) nicht leistungskritisch werden, wird mit dem oben gewählten Analyseansatz das dafür notwendige implizite Wissen auch nicht auffällig.

4. Didaktische Implikationen der Modellierung des Verhältnisses von Wissen und Handeln

In den aktuell präferierten didaktischen Konzeptionen beruflicher Bildung ist die Annahme leitend, dass der Erwerb von Handlungskompetenzen am ehesten dann in wünschenswerter Weise verläuft, wenn die Lehr-Lernprozesse (auch im schulischen Kontext) entlang von Handlungs- bzw. Geschäftsprozessen und soweit als möglich selbstgesteuert organisiert werden (Dörig 2003; KMK 1996; Rauner 1996; Riedl 2011). Dafür kann man auch

die von Weinert (2000) zusammengefasste Befundlage zu den Effekten von Lehr-Lernarrangements anführen, nach welcher sich für den Aufbau von Sachwissen eher direktive und für den Erwerb von Anwendungswissen eher handlungsorientierte bzw. projektförmige Lehr-Lernarrangements eignen, die Gelegenheit geben, das Wissen in (wechselnden) Anforderungskontexten anzuwenden. Im Kontext dualer Ausbildung ist die Befundlage zu den Effekten methodischer Grundentscheidungen im schulischen Rahmen (handlungsorientierte vs. direktive Vermittlungsverfahren) allerdings relativ widersprüchlich (im Überblick Nickolaus 2011; Seifried/Sembill 2010). Soweit für den Wissenserwerb und die Fähigkeit, das fachspezifische Wissen (auch in problemhaltigen Anforderungssituationen) anzuwenden, Vorteile der einen oder anderen Vermittlungsform ermittelt wurden, blieben die Effektstärken in der Regel relativ gering, was auch daran liegen mag, dass in den Feldstudien durch die parallelen Lerngelegenheiten am Arbeitsplatz immer Anwendungsmöglichkeiten des berufsfachlichen Wissens bestehen. Erste Abschätzungen zu den Folgen fehlender Anwendungsmöglichkeiten gibt eine internationale Vergleichsuntersuchung (Ahmed 2010) in der elektrotechnischen Ausbildung, in der die erreichten Kompetenzstände von Elektronikern am Ende der Ausbildung erhoben wurden. Verglichen wurde die duale Ausbildungsvariante in Deutschland mit einer vollzeitschulischen Ausbildung in Bangladesch, die vom theoretischen Anspruchsniveau eher oberhalb der dualen Ausbildung anzusiedeln ist und deren Absolventen in vergleichbare Tätigkeitszuschnitte einmünden (ebd., S. 69 ff.). Die deutlichen Vorteile der dual ausgebildeten Elektroniker in der Ausprägung handlungsbezogenen Wissens könnten als Hinweis auf die Bedeutung der Schaffung von Anwendungsmöglichkeiten gedeutet werden. Bessere Aufschlüsse zu dieser Frage werden gegebenenfalls größer angelegte internationale Vergleichsstudien bringen, in die nicht nur Schwellenländer, sondern auch Industrieländer einbezogen werden, die überwiegend vollzeitschulische Ausbildungsgänge präferieren, allerdings auch in diesen Organisationsformen stark unterschiedliche Praxisanteile integriert haben (Baethge/Arends 2009).

Für den Aufbau und die Entwicklung von Fertigkeiten sind zweifelsohne Anwendungsmöglichkeiten und gegebenenfalls auch längere Übungsphasen erforderlich, die in den gegenwärtig präferierten didaktischen Konzeptionen für den schulischen Lernraum kaum noch in den Blick geraten. Das scheint auch aus motivationstheoretischer Perspektive problematisch, da mit dem in Übungsphasen und Anwendungsphasen möglichen Kompetenzerleben auch positive Impulse für das Lerngeschehen möglich scheinen. Vermutlich sind in den unterschiedlich ausgeprägten Anwendungsmöglichkeiten des Wissens auch die in aller Regel zugunsten der betrieblichen

Ausbildung ausfallenden Motivationsvergleiche begründet. Zu prüfen wäre in diesem Kontext die These, dass vor allem für kognitiv Schwächere ein (für sie) zu schnelles Fortschreiten in der schulischen Lernumgebung und der Verbleib in der als eher mühsam erlebten ersten Phase des Fertigkeitserwerbs (Ackerman 1992) für ungünstige motivationale und kognitive Entwicklungsprozesse ursächlich ist. Dass in den unterschiedlichen Phasen des Fertigkeitserwerbs kognitive Fähigkeiten unterschiedlich stark relevant werden, lässt, wie oben bereits angedeutet, auch variierende Zusammenhänge zwischen dem (nichthandlungsbezogenen) Fachwissen und den Performanzen im Arbeitskontext erwarten, je nach dem, in welcher Entwicklungsphase die Zusammenhänge untersucht werden. Didaktisch wünschenswert wäre, dass auch Schwächere zumindest die zweite und gegebenenfalls auch die dritte Phase des Fertigkeitserwerbs erreichen, in welchen auch Erfolgserlebnisse wahrscheinlicher werden. Wenn man den Anspruch ernst nimmt, im Zuge der Berufsausbildung berufliche Handlungskompetenzen aufzubauen, dann wäre im Anschluss an die oben skizzierte Befundlage sowohl einem elaborierten Fachwissensaufbau als auch dem Erwerb von Handlungswissen hinreichend Raum zu geben. Berücksichtigt man ergänzend die Befunde zu den erreichten Kompetenzniveaus, die weitgehend einhellig erhebliche Defizite bzw. Differenzen zwischen curricularen Vorgaben und den erreichten Niveaus dokumentieren (Geißel 2008; Gschwendtner 2008; Lehmann/Seeber 2007; Nickolaus u.a. 2012), dann besteht auch in beiden Subdimensionen beruflicher Handlungskompetenz substantieller Handlungsbedarf. Mit anderen Worten, weder das Fachwissen noch die Fähigkeit, dieses Wissen auch in problemhaltigen Anforderungssituationen anzuwenden, genügen den curricularen Ansprüchen. Ohne Ausweitung der nominellen Lernzeit ist Abhilfe wohl nur durch eine effektivere Nutzung dieser nominellen Lernzeit zu erreichen, womit neben den Fragen zum Klassenmanagement auch jene in den Vordergrund rücken, welche Lehr-Lernarrangements unter welchen Bedingungen in welcher Lernzeit eine besonders gute Kompetenzentwicklung erwarten lassen. Wie oben bereits angedeutet, sind die Vorstellungen zu einem effektiven Erwerb des Handlungswissens allerdings nach wie vor kontrovers. Wenn man unterstellt, dass relevantes Handlungswissen lediglich im Handlungsvollzug erworben werden kann, wie Neuweg und andere das tun (s.o.) und damit die Vorstellung verbindet, dass dieses Wissen dem Handlungsvollzug nicht vorausgeht, sondern nachfolgt, könnte man zunächst annehmen, dass ein funktionaler Wissenserwerb notwendigerweise in Handlungskontexten erfolgen müsse, die die realen Anforderungsstrukturen widerspiegeln (Nickolaus 2013). Dabei wird allerdings die Wissensgebundenheit des Handlungsvollzugs nicht hinreichend berücksichtigt. Angemessen scheint es,

auch hier eine Ausdifferenzierung der Anforderungs- bzw. Handlungssituationen vorzunehmen, die bewältigt werden sollen sowie der darauf bezogenen didaktischen Konzeptvorstellungen. Wie an anderer Stelle bereits ausgeführt (Nickolaus 2013), vollzieht sich beispielsweise der Erwerb des für das Fahrradfahren notwendigen (impliziten) Wissens in einem gestützten Handlungsvollzug, der auch von jenen, die die Unterstützung bereitstellen, in der Regel nicht genauer expliziert werden kann. Die Handhabung einer Feile scheint hingegen effektiver erworben zu werden, wenn das dafür notwendige und dem Ausbilder auch explizit verfügbare Wissen bereitgestellt und dem Lernenden durch handlungsbegleitende Sprechakte ebenfalls als explizites Wissen verfügbar wird (Schelten 2005). Generell scheinen solche den Lernprozess begleitenden Sprechakte und die damit verbundene Explikation des Wissens bedeutsam für den Lernerfolg (Hattie 2009). Im Falle des Erwerbs von Fertigkeiten können wir – wie oben bereits ausgeführt – im Anschluss an Ackerman (1992) davon ausgehen, dass sich dieser in drei Phasen, der kognitiven, assoziativen und automatisierten Phase vollzieht, die durch eine zunehmende Automatisierung der Handlungssteuerung und eine abnehmende Bedeutung kognitiver Grundfähigkeiten in der Handlungssteuerung gekennzeichnet sind (Abele 2013). Zu erwarten ist ebenso, dass in Handlungssituationen, in welchen zunächst eine bewusste Handlungssteuerung erfolgt, mit zunehmender Automatisierung die Relevanz expliziten Wissens sinkt und die Automatisierung anspruchsvoller Fertigkeiten erhebliche Übungszeiten erfordert. In der ersten Erwerbsphase scheinen die kognitiven Fähigkeiten und das handlungsrelevante explizite Wissen jedoch in erheblichem Maße relevant und dessen Bereitstellung und aktive Aneignung hilfreich für den Fertigkeitserwerb. Bedeutsam ist in diesem Kontext auch, dass die Transferwahrscheinlichkeit im Fertigkeitsbereich größer ist, sofern das dafür notwendige Wissen (noch) explizit zugänglich ist (Zimmer 1990). Welcher Grad an Selbststeuerung des Lernprozesses jeweils vorteilhaft ist und ob die Erprobung des Wissens im Anschluss an dessen Rezeption oder die Aneignung des Wissens direkt im Handlungsvollzug oder in einer daran anschließenden Reflexionsphase oder auch in Kombination der verschiedenen Möglichkeiten erfolgt, ist keine logisch-deduktiv, sondern eine empirisch zu klärende Frage. Angesichts der Vielfalt denkbarer Anforderungssituationen und darauf bezogener Fertigkeiten sowie den variierenden Voraussetzungen der Lernenden und der sonstigen lernrelevanten Umgebungsbedingungen scheint es wenig aussichtsreich, zu belastbaren generalisierenden Aussagen zur Effektivität spezifischer Lehr-Lernarrangements für den Erwerb relevanten Handlungswissens zu kommen. Das wird auch in der geringen Prädiktionskraft methodischer Entscheidungen für die Kompetenzentwicklung deutlich

(Hattie 2009; Helmke/Weinert 1997). Was allerdings möglich ist, sind Aussagen zu genauer spezifizierten Situationen und Hinweise auf Gütemerkmale der Lehr-Lernprozesse, die situationsübergreifend bedeutsam werden, aber jeweils einer situationsadäquaten Aktualisierung bedürfen (Hattie 2009; Helmke/Weinert 1997; Nickolaus 2011).

Literatur

- Abele, S. (2011): Hängt die prognostische Validität eignungsdiagnostischer Verfahren von der Operationalisierung des Ausbildungserfolgs ab? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) (Beiheft 25), S.13–35.
- Abele, S./Greiff, S./Gschwendtner, T./Wüstenberg, S./Nickolaus, R./Nitzschke, A./Funke, J. (2012): Dynamische Problemlösekompetenz – Ein bedeutsamer Prädiktor von Problemlöseleistungen in technischen Anforderungskontexten? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 15, S.363–391.
- Abele, S. (2013): Modellierung und Entwicklung berufsfachlicher Kompetenz in der gewerblich-technischen Ausbildung. Stuttgart (Dissertationsschrift).
- Abele, S. (in Vorbereitung): Modellierung, Entwicklung und Determinanten berufsfachlicher Kompetenz in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen. Analysen auf Basis von testbasierten, berufsschulischen und betrieblichen Leistungsdaten sowie Ergebnissen der Gesellenprüfung.
- Achtenhagen, F./Winther, E. (2009): Konstruktvalidität von Simulationsaufgaben: Computergestützte Messung berufsfachlicher Kompetenz – am Beispiel der Ausbildung von Industriekaufleuten. Abschlussbericht für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Abrufbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/Endbericht_BMBF09.pdf.
- Ackerman, P. L. (1992): Predicting Individual Differences in Complex Skill Acquisition: Dynamics of Ability Determinants. In: Journal of Applied Psychology 77, S.589–613.
- Ahmed, F. (2010): Technical and Vocational Education and Training-Curricula Reform Demand in Bangladesh. Qualification Requirements, Qualification Deficits and Reform Perspectives. Stuttgart (Dissertationsschrift).
- Baethge, M./Arends, L. (2009): Feasibility Study VET-LSA. A comparative analysis of occupational profiles and VET programmes in 8 European countries – International report. Vocational Training Research Volume 8. Bonn, Berlin: BMBF.
- Beck, K. (1996): Die „Situation“ als Bezugspunkt didaktischer Argumentationen – Ein Beitrag zur Begriffspräzisierung. In: Seyd, W./Witt, R. (Hrsg.): Situation, Handlung, Persönlichkeit. Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens. Festschrift für Lothar Reetz. Hamburg: Feldhaus Verlag, S.87–98.
- Dye, D./Reck, M./McDaniel, M. (1993): The Validity of Job Knowledge Measures. In: International Journal of Selection and Assessment 1, S.153–157.
- Dörig, R. (2003): Handlungsorientierter Unterricht – Ansätze, Kritik und Neuorientierung aus bildungstheoretischer, curricularer und instruktionspsychologischer Perspektive. Stuttgart, Berlin: Wiku-Verlag.
- Dörner, D. (1976): Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Geißel, B. (2008): Ein Kompetenzmodell für die elektrotechnische Grundbildung: Kriteriumsorientierte Interpretation von Leistungsdaten. In: Nickolaus, R./Schanz, H.

- (Hrsg.): Didaktik der gewerblichen Berufsbildung. Konzeptionelle Entwürfe und empirische Befunde. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Diskussion Berufsbildung; Bd.9), S.121–141.
- Greiff, S./Funke, J. (2010): Systematische Erforschung komplexer Problemlösefähigkeit anhand minimal komplexer Systeme. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (Beiheft), S.216–227.
- Gschwendtner, T. (2008): Ein Kompetenzmodell für die kraftfahrzeugtechnische Grundbildung. In: Nickolaus, R./Schanz, H. (Hrsg.): Didaktik der gewerblichen Berufsbildung. Konzeptionelle Entwürfe und empirische Befunde. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Diskussion Berufsbildung; Bd.9), S.103–119.
- Gschwendtner, T. (2011): Die Ausbildung zum Kraftfahrzeugmechatroniker im Längsschnitt. Analysen zur Struktur von Fachkompetenz am Ende der Ausbildung und Erklärung von Fachkompetenzentwicklungen über die Ausbildungszeit. In: Nickolaus, R./Pätzold, G. (Hrsg.): Lehr- Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsbildung. Beiheft 25 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, S.55–76.
- Gschwendtner, T./Abele, S./Nickolaus, R. (2009): Computersimulierte Arbeitsproben: Eine Validierungsstudie am Beispiel der Fehlerdiagnoseleistung von Kfz-Mechatronikern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 105, S.556–578.
- Hacker, W. (1986): Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern u.a.: Hans Huber.
- Hattie, J. A. C. (2009): Visible Learning. A synthesis over 800 meta-analyses relating to achievement. London & New York: Routledge.
- Heid, H. (2014): Über die Unvereinbarkeit betrieblicher Qualifikationsanforderungen und individueller Bildungsbedürfnissen. In: Zeitschrift für Berufs – und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 110 (im Druck).
- Helmke, A./Weinert, F. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Jungkunz, D./Bodinet, K. (1989): Korrelative Bedeutung von Testergebnissen, schulischer Vorbildung, Berufsschulnoten und Fähigkeitseinschätzungen für Berufsschulnoten. In: Zeitschrift für Pädagogik 35, S.711–730.
- Kahneman, D. (2011) (Hrsg.): Schnelles Denken, langsames Denken. München: Siedler.
- Kanning, U.-P. (2009): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe (Kompendien Psychologische Diagnostik Bd.4).
- Klieme, E./Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, S.876–903.
- KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1996): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.
- Kreitz, R. (2007): Wissen und Können – Anmerkungen zu Georg Hans Neuwegs „tacit knowing view“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 103, S.108–117.
- Lehmann, R./Seeber, S. (Hrsg.) (2007): ULME 3. Untersuchungen von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

- Lempert, W. (2007): Vom „impliziten Wissen“ zur soziotopologisch reflektierten Theorie. Ermunterung zur Untertunnelung einer verwirrenden Kontroverse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 103, S.581–596.
- Minnameier, G. (2007): Den Teufel mit dem Beelzebub ausgetrieben? – Die Theorie des impliziten Wissens in der expliziten Kritik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 103, S.569–580.
- Neuweg, G. H. (1998): Wissen und Können. Zur berufspädagogischen Bedeutung psychologischer und didaktischer Kategorienfehler. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 94, S.1–22.
- Neuweg, G. H. (2005): Der Tacit Knowing View. Konturen eines Forschungsprogramms. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 101, S.557–573.
- Neuweg, G. H. (2010): Der Tacit Knowing View – eine Diskussion zentraler Einwände. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 106, S.597–610.
- Nickolaus, R. (2008): Vorstellungen zur Modellierung beruflicher Handlungskompetenz und erste Versuche zu ihrer empirischen Prüfung. In: Nickolaus, R./Schanz, H. (Hrsg.): Didaktik der gewerblich-technischen Berufsbildung, Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Nickolaus, R. (2011): Kompetenzmessung und Prüfungen in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 107, S.161–173.
- Nickolaus, R. (2013): Wissen, Kompetenzen, Handeln. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 109, S.1–17.
- Nickolaus, R./Abele, S./Gschwendtner, T./Nitzschke, A./Greiff, S. (2012): Fachspezifische Problemlösefähigkeit in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen – Modellierung, erreichte Niveaus und relevante Einflussfaktoren. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 108, S.243–272.
- Nickolaus, R./Geißel, B./Abele, S./Nitzschke, A. (2011): Fachkompetenzmodellierung und Fachkompetenzentwicklung bei Elektronikern für Energie- und Gebäudetechnik im Verlauf der Ausbildung – Ausgewählte Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) (Beiheft 25), S.77–94.
- Nickolaus, R./Petsch, C./Norwig, K. (2013): Berufsfachliche Kompetenzen am Ende der Grundbildung in bautechnischen Berufen. Modellierung und erzielte Leistungen in Abhängigkeit der angestrebten beruflichen Profile. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 109, S.538–555.
- Nickolaus, R./Seeber, S. (2013): Berufliche Kompetenzen: Modellierungen und diagnostische Verfahren. In: Frey, A./Lissmann, U./Schwarz, B. (Hrsg.): Handbuch berufspädagogischer Diagnostik. S.166–195.
- Pittich, D. (2013): Diagnostik fachlich-methodischer Kompetenzen. Darmstadt (Dissertationsschrift).
- Rauner, F. (1996): Elektrotechnik-Grundbildung. Zu einer arbeitsorientierten Gestaltung von Lehrplänen im Berufsfeld Elektrotechnik. In: Lipsmeier, A./Rauner, F. (Hrsg.): Beiträge zur Fachdidaktik Elektrotechnik. Stuttgart: Holland + Josenhands, S.142.
- Riedl, A. (2011): Didaktik der beruflichen Bildung. 2., komplett überarbeitete und erheblich erweiterte Auflage. Stuttgart: Franz Steiner.
- Rosendahl, J./Straka G. A. (2011): Kompetenzmodellierungen zur wirtschaftlichen Fachkompetenz angehender Bankkaufleute. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 107, S.190–217.
- Ryle, G. (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart: Reclam (Original 1949).

- Schelten, A. (2005): Grundlagen der Arbeitspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner.
- Schmidt, T./Gschwendtner, T./Weber, W./Nickolaus, R. (eingereicht): Modellierung und Entwicklung des fachsystematischen und handlungsbezogenen Fachwissens von Kfz-Mechatronikern.
- Schmidt-Atzert, L./Deter, B./Jäckel, S. (2004): Prädiktion von Ausbildungserfolg: Allgemeine Intelligenz (g) oder spezifische kognitive Fähigkeiten? In: Zeitschrift für Personalpsychologie 3, S.147–158.
- Schmidt, F. L./Hunter, J. E. (1989): The Validity and Utility of Selection Methods in Personnel Psychology: Practical and Theoretical Implications of 85 Years of Research Findings. In: Psychological Bulletin 124, S.262–274.
- Seeber, S. (2008): Ansätze zur Modellierung beruflicher Fachkompetenz in kaufmännischen Ausbildungsberufen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 104, S.74–97.
- Seifried, J./Sembill, D. (2010): Empirische Erkenntnisse zum handlungsorientierten Lernen in der kaufmännischen Bildung. In: Lernen und Lehren: Elektrotechnik, Informatik, Metalltechnik 25, S.61–67.
- Straka, G./Macke, G. (2002): Lern-Lehr-Theoretische Didaktik. Münster u.a.: Waxmann.
- Straka, G. A./Macke, G. (2010) Kompetenz – nur eine kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 106, S.444–451.
- Straka, G. (2013): Zur Bedeutung lern-lehr-theoretischer Konzepte für aktuelle didaktische Prinzipien der beruflichen Bildung – Kritisch-konstruktive Analyse von „Kompetenz“, „Handlungsorientierung“ und des Stellenwert von Wissen. In: bwp@ 24, Abrufbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe24/straka_bwpat24.pdf.
- Sun, R. (2006): The CLARION Cognitive Architecture: Extending Cognitive Modeling to Social Simulation. In: Sun, R. (Hrsg.): Cognition and Multi-Agent Interaction. New York: Cambridge University Press, S.79–102.
- Volpert, W. (1980): Psychologische Handlungstheorie – Anmerkungen zu Stand und Perspektive. In: Volpert, W. (Hrsg.): Beiträge zur psychologischen Handlungstheorie. Bern: Hans Huber, S.12–27.
- Weinert, F. E. (2000): Lehr-Lernforschung an einer kalendarischen Zeitenwende. Im alten Trott weiter oder Aufbruch zu neuen wissenschaftlichen Horizonten? In: Unterrichtswissenschaft 28 (1), S.44–48.
- Winther, E./Achtenhagen, F. (2009): Skalen und Stufen kaufmännischer Kompetenz. In: Zeitschrift für Berufs – und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 105, S.521–556.
- Winther, E./Achtenhagen, F. (2010): Berufsfachliche Kompetenz: Messinstrumente und empirische Befunde zur Mehrdimensionalität beruflicher Handlungskompetenz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H1, S.18–12.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O./Seidel, J. (2011): Kompetenz und ihre Erfassung – das neue „Theorie-Empirie-Problem“ der empirischen Bildungsforschung. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung: Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, S.9–20.
- Zimmer, A. C. (1990): Der Erwerb komplexer motorischer Fertigkeiten. In: Hoyos, C./Zimolog, B. (Hrsg.): Ingenieurpsychologie. Göttingen: Hogrefe, S.148–177.

„Wissen und Sozialkompetenz aus Sicht der kognitiven Psychologie“

Tanja Tschöpe

Einleitung

Die Bedeutung sozialer Kompetenzen für die erfolgreiche Ausübung von Berufstätigkeiten mit dialogisch-interaktiven Anteilen wird zunehmend anerkannt (Hacker 2009). Gleichwohl gibt es kaum berufsspezifische Modelle oder theoretisch angebundene diagnostische Verfahren zu ihrer Überprüfung und Beurteilung. In dieser Lücke ist das Projekt „Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung: Modellierung und Entwicklung eines Diagnoseinstruments für die Beratungskompetenz im Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau – BeKoBa“ angesiedelt¹.

Ein zentrales Ziel des Projekts besteht darin, die sozialen Kompetenzen zu ermitteln und zu messen, die bei der Kundenberatung in einem Kreditinstitut erforderlich sind und die im Rahmen der Berufsausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau erworben werden sollen. Zu diesem Zweck wurde ein schriftliches Testverfahren entwickelt, das mit Situationschilderungen von Beratungssituationen arbeitet (Situational Judgment Test, vgl. Weekley/Ployhart 2006). Thema des Beitrags sind die theoretischen Grundlagen der Kompetenzmessung in diesem Test.

Der Beitrag beginnt mit der Beschreibung des zugrunde liegenden Verständnisses von Sozialkompetenz. Darauf aufbauend wird die Bedeutung

1 Das Projekt wurde als Promotionsprojekt vom BMBF im Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung gefördert. Erstbetreuer ist Herr Prof. Dr. Nickolaus vom Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik der Universität Stuttgart.

mentaler Repräsentationen für soziale Kompetenzen erläutert. Anschließend werden die sozial-kognitiven Anforderungen herausgearbeitet, mit denen der Kundenberater bzw. die Kundenberaterin in der Beratungssituation konfrontiert ist und hierbei aufgezeigt, dass die Kundenberatung alle Merkmale einer komplexen Situation trägt. Im vierten Abschnitt werden die Besonderheiten der Informationsverarbeitung in komplexen Situationen erörtert. Der folgende Punkt ist dem Modell sozialer Informationsverarbeitung von Döpfner (1989) gewidmet, welches im Projekt für die Unterscheidung verschiedener Schritte der Informationsverarbeitung herangezogen wird. Abschnitt sechs stellt Kundentypologien als Beispiel für eine Form von Wissen vor, das in der Kundenberatungssituation eine wichtige Rolle spielt und referiert vorliegende Befunde zu diesem Konstrukt. Abschließend wird ein Fazit für die Messung von Sozialkompetenz gezogen.

1. Verständnis von Sozialkompetenz

Der erste Gedanke beim Stichwort Wissen gilt üblicherweise nicht der Sozialkompetenz. Greene und Burleson (2003 S.56ff.) weisen jedoch darauf hin, dass sämtliche Modelle des Erwerbs von sozialen und interaktiven Kompetenzen bei der Erklärung auf Mechanismen zurückgreifen, die mit dem Aufbau neuer, der Anpassung vorhandener oder der Stärkung von Gedächtnisstrukturen aufgrund von Übung zusammenhängen. Der Beitrag beleuchtet aus kognitionspsychologischer Perspektive die Fragestellung, welche Gedächtnisstrukturen bzw. welches Wissen hiermit angesprochen sind und welche Funktion dieses Wissen im Rahmen sozialer Interaktionen spielt.

Verschiedene Theorien – vorrangig in der Entwicklungspsychologie – beschäftigen sich u.a. mit den Zusammenhängen zwischen Informationsverarbeitungsprozessen und der Qualität sozialer Interaktionen (Reinders 2008; Mischo 2003). Zu diesen zählen beispielsweise die „Theory of Mind“ (Sodian/Thoermer 2006), das „Mental State Understanding“ (Flavell 2000) und das „Social Understanding“ (Carpendale/Lewis 2004). Allen gemeinsam ist die Vorstellung, dass ein Zusammenhang zwischen kognitiven Modellen und Wissen einerseits und der Fähigkeit zur sozialen Interaktion andererseits besteht (Reinders 2008).

Dieser Vorstellung folgend werden im Test der sozial-kommunikativen Kompetenzen von Bankkaufleuten die sozial-kognitiven Grundlagen eines kompetenten Verhaltens bei der Kundenberatung gemessen. Der Test stützt sich hierbei auf die Definition von Silbereisen (1995), der unter Sozialkom-

petenz „das Insgesamt an sozialen Kognitionen“ versteht, „das die Bewältigung von Anforderungen der Interaktion von Menschen in spezifischen Kontexten erleichtert“.

2. Mentale Repräsentation sozialer Inhalte

Bei der Beratung in einem Kreditinstitut handelt es sich um eine Dienstleistungstätigkeit, die nach Hacker (2009) den personenbezogenen, dialogisch-interaktiven Arbeitstätigkeiten zugeordnet werden kann. Als Besonderheiten der psychischen Handlungsregulation von Arbeitstätigkeiten an und mit Menschen nennt Hacker (ebd., S.71) u.a. die Inhärenz sozialer, mitmenschlicher Aspekte. Diese erfordere einen anderen Zugang als die Arbeit mit Objekten. Das Ziel besteht darin, auf das Verhalten eines Anderen – Klienten, Patienten, Kunden – Einfluss zu nehmen über die Beeinflussung seiner mentalen Modelle.

Hacker (ebd.) leitet hieraus die Prämisse ab, dass ohne Zugang zu den mentalen Modellen des Anderen eine dialogisch-interaktive Arbeitsaufgabe – beispielsweise jemanden unterrichten, heilen oder beraten – kaum bewältigt werden kann. Der Dienstleister bzw. die Dienstleisterin muss beispielsweise versuchen zu verstehen, was der Interaktionspartner sucht oder braucht, ob er zufrieden ist und ob und wie er die Äußerungen des Gegenübers versteht. Ein Kundenberater benötigt also Verarbeitungsprozesse für die Verhaltensweisen und Rückmeldungen seines Kunden, um auf ihn eingehen und angemessen handeln zu können.

Interaktionssituationen zeichnen sich häufig dadurch aus, dass für eine systematische Informationssammlung über den Anderen keine Zeit bleibt, da rasch reagiert werden muss. Zwar beinhalten die Kundenberatungsgespräche vieler Kreditinstitute eine Abfrage von Informationen zum finanziellen Hintergrund des Kunden und zu seinen Vorstellungen und Wünschen. Trotzdem bleiben die Anforderungen für den Kundenberater zu denen von schlecht strukturierten komplexen Problemen vergleichbar.

3. Kundenberatung als komplexe Situation

Dörner (1989) benennt folgende Merkmale komplexer Probleme: 1. Vielfalt und Intransparenz der Variablen, 2. Vorhandensein mehrerer, unklarer Ziele, die sich widersprechen können, 3. Vernetzung der Variablen und 4. Eigendynamik der Variablen. Obwohl das Konzept des komplexen Pro-

blems zur Beschreibung der Schwierigkeit von kognitiven Leistungsprozessen entwickelt wurde (vgl. die Beispiele in Dörner et al. 1994), sind die Merkmale vollständig auf die Anforderungen der Kundenberatungssituation übertragbar.

1. Auch in der Beratungssituation wirken vielfältige und intransparente Variablen. Der Berater bzw. die Beraterin befindet sich in einem Geflecht, in dem die Person des Kunden mit seinem Anliegen und seinen Bedürfnissen ebenso eine Rolle spielt wie die eigenen Handlungstendenzen und -möglichkeiten. Nicht zuletzt muss der institutionelle Rahmen der Interaktion berücksichtigt werden, der u.a. eine Unternehmenskultur, verschiedene Vorgaben und Rollen mit sich bringt.
2. Das Vorhandensein mehrerer, unklarer Ziele, die sich widersprechen können, ist ein konstituierendes Merkmal der Beratungssituation in einem Kreditinstitut, da es sich hierbei immer auch um eine Verkaufssituation handelt. Die Ziele des Beraters können im Widerspruch zu denen des Kunden oder auch zu denen der Bank stehen. Zugleich können verschiedene eigene Ziele unvereinbar sein. Beispiele hierfür sind kurzfristige Verkaufsziele, die sich nicht mit dem Interesse an einem langfristigen Vertrauensaufbau vertragen oder ein Abwägen zwischen dem Wunsch, jeden Kunden umfassend zu beraten und hierdurch entstehendem Zeitdruck (der wiederum eng mit den Rahmenbedingungen des Unternehmens verbunden ist). Erschwerend kommt hinzu, dass nicht allen Beteiligten alle Ziele unbedingt bewusst sind bzw. nicht offen gezeigt werden müssen.
3. Die verschiedenen Variablen im Zusammentreffen von Berater und Kunde in einem Kreditinstitut sind auf vielfältige Weise miteinander vernetzt und beeinflussen sich wechselseitig. Die Wirkungsrichtungen müssen hierbei nicht unbedingt vorhersehbar sein. So kann beispielsweise die Wirkung eines Produktvorschlags durch die Stimmung des Kunden positiv oder negativ beeinflusst werden.
4. Die Eigendynamik der Variablen lässt sich gut an den unvorhersehbaren Reaktionen des Kunden veranschaulichen. Manche Informationen werden erst im Verlauf des Gesprächs bekannt, manche bleiben völlig intransparent, insbesondere da der Kontakt zwischen Kunde und Berater in der Regel auf der Basis einer sehr oberflächlichen Beziehung stattfindet. Dem Berater ist beispielsweise zumeist nicht bekannt, welchen zusätzlichen

Einflüssen der Kunde durch Alternativangebote, Gespräche mit Dritten oder Werbung bereits ausgesetzt war oder im Anschluss an ein Beratungsgespräch sein wird und wie sich diese auf seine Entscheidung auswirken.

Hacker (2009) zeigt auf, dass bei komplexen Problemsituationen das Verfolgen eines festgelegten Plans schwierig ist. Erfolgreiche Interaktion unter diesen Umständen setzt vielmehr ein flexibles Vorgehen voraus, bei dem das Verhalten den jeweiligen aktuellen Erfordernissen der Situation angepasst wird. Darüber hinaus muss der Kundenberater schnell reagieren, da der Kunde sofortige Antworten auf Fragen, Zweifel und Einwände erwartet. Unter den skizzierten Umständen von Komplexität ist eine vollständige mentale Repräsentation der Situation nicht möglich. Es stellt sich deshalb die Frage, wie unter diesen Bedingungen Informationen verarbeitet werden.

4. Informationsverarbeitung in komplexen Situationen

Die Betrachtung der psychischen Regulation von Arbeitstätigkeiten hat lange Zeit vorrangig monologische Tätigkeiten fokussiert (Hacker 2009). Die Ansätze von Hacker (2005) und Volpert (1983) beispielsweise unterscheiden jeweils verschiedene Regulationsebenen bei monologischen Tätigkeiten, die sich u.a. im Ausmaß der bewussten Steuerung und Kontrolle unterscheiden. In aktuelleren Veröffentlichungen arbeitet Hacker (2009) detailliert die Besonderheiten der psychischen Regulation dialogisch-interaktiver Arbeitstätigkeiten heraus. Er zeigt auf, dass auch für diese Art von Tätigkeiten unterschiedlich bewusstseinsfähige und -pflichtige Komponenten unterschieden werden müssen. Er stellt drei verschiedene Arten der Handlungsregulation vor, bei denen Informationen intellektuell, wissensbasiert oder automatisch verarbeitet werden. Auch aus der kognitiven Psychologie sind Differenzierungen verschiedener Modi der Informationsverarbeitung bekannt. Kahnemann (2011) beispielsweise beschreibt zwei grundlegend verschiedene Arten der Verarbeitung von Informationen, die er als schnelles und langsames Denken bezeichnet. Ursprünglich geht die Unterscheidung verschiedener Informationsverarbeitungsprozesse auf die Arbeiten von Schneider und Shiffrin (1977) bzw. Shiffrin und Schneider (1977) zurück. Im Folgenden werden die Begriffe der intellektuellen, wissensbasierten und automatisierten Informationsverarbeitung von Hacker (2009) aufgegriffen.

Intellektuelle Informationsverarbeitung entspricht dem, was allgemein unter bewusstem Nachdenken verstanden wird. Hiermit sind Tätigkeiten wie das Schlussfolgern, Beurteilen, Planen und Entscheiden als Ergebnis eines analytischen und logischen Entscheidungsprozesses angesprochen. Im Ergebnis entsteht eine Lösung, deren Zustandekommen transparent ist, da alle zur Entscheidung herangezogenen Informationen und Regeln bewusst eingesetzt werden und somit benannt werden können. So wertvoll diese Art der Informationsverarbeitung ist, sind ihr doch Grenzen gesetzt. Aufgrund von Eigenschaften des Arbeitsgedächtnisses beispielsweise können Informationen nur sequentiell verarbeitet werden, wodurch der Prozess zeitaufwändig ist (Lord/Maher 1990). Selbst unter Zuhilfenahme technischer Hilfsmittel sind die Ergebnisse nicht in einem zeitlichen Rahmen verfügbar, der für die Antwort auf eine Frage in einem Gespräch angemessen wäre. Zudem setzt dieser Weg voraus, dass alle Variablen und deren Wechselwirkungen bekannt sind. Diese Bedingung ist für die Kundenberatung, wie oben gezeigt wurde, jedoch nicht erfüllt.

Neben der intellektuellen beschreibt Hacker (2009) die *wissensbasierte Informationsverarbeitung*. Entscheidungen, die auf diesem Weg zustande kommen, beruhen auf vereinfachenden Annahmen über die Zusammenhänge zwischen Variablen. Als Mittel zur Vereinfachung kommen verschiedene heuristische Strategien zum Einsatz, wie sie z.B. Kahneman/Slovic/Tversky (1982), Kahneman (2011) und die Forscher des Center for Adaptive Behavior and Cognition beschreiben (Gigerenzer 2007; Gigerenzer/Gaissmaier 2011). Wissensbasierte Informationsverarbeitung ermöglicht rasche, intuitive und häufig hochfunktionale Entscheidungen. Gigerenzer (2007) zeigte, dass Experten eines Gebiets Entscheidungen treffen, die denen einer intellektuellen Informationsverarbeitung überlegen sind. Die Kriterien und Regeln, nach denen sie die Entscheidung – beispielsweise eine medizinische Diagnose – treffen, können sie jedoch nicht unbedingt benennen. Längere praktische Beschäftigung mit einem Gegenstandsbe- reich scheint demnach ein Wissen zu generieren, das effektiv für Entscheidungen einsetzbar ist, dem nachdenkenden Verstand jedoch nicht zugänglich sein muss.

Die *automatisierte Handlungsregulation* geschieht auf der Basis nicht mehr bewussteinsfähiger Informationen und spielt insbesondere bei „Be- gleithandlungen“ eine Rolle, z.B. beim nebenbei stattfindenden Verpacken von Ware während eines Kundengesprächs. Sie kann sich jedoch auch auf kognitive Routinen beziehen, bei denen Schemata mit zunehmender Ver- trautheit automatisiert angewendet werden (Humphrey/Ashforth 1994).

Komplexe Probleme wie die Kundenberatung machen einen Wechsel zwischen intellektueller, wissensbasierter und automatisierter Informati-

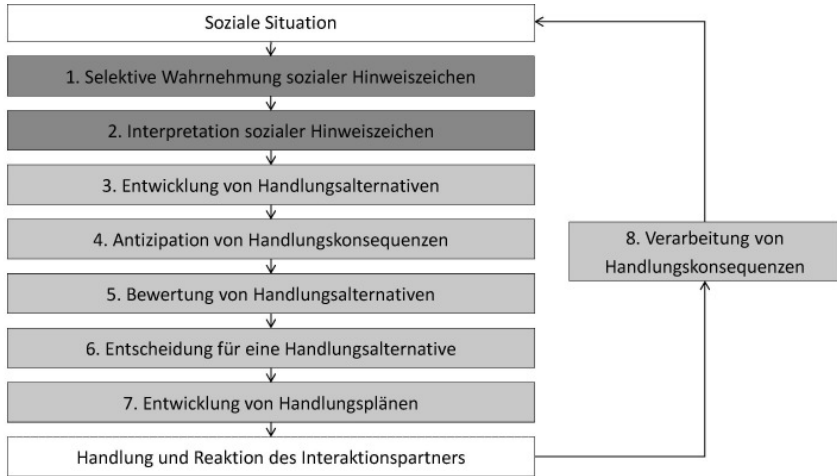
onsverarbeitung erforderlich (Hacker 2009). Einerseits müssen vielfältige Informationen über Ziele, Bedingungen, Maßnahmen und deren Wechselwirkungen rasch verarbeitet werden. Hierfür sind wissensbasierte Verarbeitungen unerlässlich. Die Langsamkeit eines Anfängers bei den ersten Kundengesprächen ist u.a. auf die fehlende Wissensbasis bezüglich der fachlichen aber auch der sozialen Facetten dieser Art von Interaktion zurückzuführen. Auf der anderen Seite müssen die Ergebnisse immer wieder bewusst reflektiert werden, um unangemessene Routinen und daraus resultierende Fehler zu vermeiden (Humphrey/Ashforth 1994). Dies gilt insbesondere auch für erfahrene Kundenberater, die sonst dem Risiko erliegen, die Besonderheiten einzelner Begegnungen nicht mehr wahrzunehmen.

Die grundlegende Funktion wissensbasierter Informationsverarbeitung für soziale Kompetenzen besteht also zusammenfassend darin, in einer komplexen Situation einen schnellen und trotzdem zuverlässigen Weg zur Verarbeitung einer Vielzahl von Informationen zu liefern. Nun soll der Frage nachgegangen werden, welche Art von sozialer Information hierbei in der Kundenberatungssituation herangezogen werden kann.

5. Soziale Informationsverarbeitung in der Kundenberatung

Das Modell der sozialen Informationsverarbeitung von Döpfner (1989) eignet sich, um aufzeigen, welche Arten von sozialer Information im Rahmen einer Kundenberatung verarbeitet werden müssen. Das Modell, das in Abbildung 1 dargestellt ist, unterscheidet acht verschiedene Phasen. Die ersten beiden Phasen – selektive Wahrnehmung und Interpretation sozialer Hinweiszeichen – beziehen sich auf die Einordnung der Situation. Die Phasen drei bis sechs umfassen Prozesse, die die Generierung und Auswahl von Handlungsalternativen ermöglichen. Phase sieben bereitet die Handlung vor, während sich Phase acht auf den Zeitraum nach der Handlung bezieht und eine Bewertung der Handlungsfolgen beinhaltet, die sich auf die folgenden sozialen Interaktionen in dieser oder späteren Situationen auswirken kann.

Abb. 1: Modell der sozialen Informationsverarbeitung (Döpfner 1989)



In den Phasen des Modells spielen unterschiedliche Informationen eine Rolle. Für die Generierung von Handlungsalternativen ist beispielsweise ein breiter Fundus an verfügbaren Handlungsmöglichkeiten wertvoll. Insbesondere Wissen um die Folgen bestimmter Handlungen unter verschiedenen Umständen ist hilfreich, um für einen Kunden die bestmögliche Beratungsstrategie auswählen zu können. Im folgenden Abschnitt wird die Bedeutung von sozialem Wissen in der Kundenberatung anhand eines Konzepts veranschaulicht, welches im Verkauf und im Umgang mit Kunden vor allem in den ersten beiden Phasen zur Einordnung der Situation eine wichtige Rolle spielt: Das Konzept der Kundentypologien.

6. Kundentypologien

Bei Kundentypologien handelt es sich um Wissensstrukturen, die in den frühen Phasen der Begegnung mit einem Kunden von zentraler Bedeutung sind, in denen es um die selektive Wahrnehmung und Interpretation sozialer Hinweiszeichen geht. Sie dienen einer ersten Einordnung der Situation und versuchen die Frage zu beantworten: Was ist dies für ein Kunde? Aber auch zu späteren Zeitpunkten, etwa wenn aufgrund von neuen Informationen die zunächst gewählte Kategorie nicht mehr zu passen scheint, kann erneut auf vorhandene Kundentypologien zurückgegriffen werden.

Menschen schaffen und verwenden kategoriale Repräsentationen (Schemata), um sich ein Bild von anderen Menschen zu machen (Macrae/Bodenhausen 2000). Schemata enthalten typische Eigenschaften von Ob-

jekten, Personen oder Sachverhalten und dienen der Reduktion von Komplexität und der schnellen Orientierung (Schank/Abelson 1977; Baddeley/Eysenck/Anderson 2009). Sie dienen außerdem der Interpretation von Erfahrung, der Diagnose von Sachverhalten und der Vorhersage von Ereignissen. Sie sind im Gedächtnis in assoziativen Netzen und in abstrahierter Form organisiert. Gespeichert wird also nicht ein bestimmtes Objekt mit seiner ganz konkreten Merkmalskombination, sondern ein Prototyp. Typische Eigenschaften werden dabei zentraler abgespeichert als mögliche Ausnahmen.

Ein Beispiel für beratungsrelevante Schemata sind Kundentypologien. Sie stellen eine Spezialform von allgemeinen menschlichen Kategorisierungen dar und beziehen sich insbesondere auf die beratungsrelevanten Informationen über die Kunden. Nerdinger (2001, 2011) beschreibt den typischen Ablauf des Einsatzes von Kundentypologien in der Beratung folgendermaßen: Der Kundenberater ordnet den Kunden aufgrund bestimmter Merkmale, die seinen ersten Eindruck bestimmen, einem (Proto-) Typen zu. Die Zuordnung des Kunden zu einer Kategorie dient als „Arbeitshypothese“, die die Auswahl der ersten Verhaltensweisen leitet. Sie beeinflusst somit den weiteren Verlauf des Kontakts. Die Kategorisierung kann dabei anhand unterschiedlicher Merkmale erfolgen.

Anders als in Situational Judgment Tests zumeist üblich, beschränken sich die Fragen unseres Tests zur Beratungskompetenz von Bankkaufleuten nicht auf die Handlungsintention bzw. die bestmögliche Reaktion in der Situation. Der Test bildet die sozial-kognitiven Grundlagen verschiedener Dimensionen von Sozialkompetenz mit neun Fragen ab, die zu verschiedenen Beratungssituationen gestellt werden. Eine der Fragen zielt darauf ab, die Kundentypologien abzubilden, auf die Auszubildende zurückgreifen, wenn sie Kunden einordnen. Um zu veranschaulichen, welche Attribute Auszubildende zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau verwenden, um Kunden zu beschreiben, werden in Abbildung 2 einige Auszüge aus den Antworten präsentiert, die von Auszubildenden im Rahmen einer Pilotierung unseres Testinstruments im Frühjahr 2013 genannt wurden.

Abb.2: Beispiele von Attributen in Kundentypologien

Auszüge aus den Originalantworten von Auszubildenden im Test sozialer Kompetenzen von Bankkaufleuten

- achtet sehr genau auf sein Geld
- aufmüppig
- ca. 30 Jahre alt
- hat ein hohes Einkommen
- investitionsfreudig
- liest seine Unterlagen nicht gründlich
- leichtgläubig
- sicherheitsorientiert
- trägt einen Anzug
- wechselwillig

Quelle: eigene Erhebung

Auf den ersten Blick sind diese Beschreibungen insgesamt geeignet, um ein lebendiges Bild von verschiedenen Personen zu erzeugen. Dabei unterscheiden sich die Kundentypologien verschiedener Personen recht deutlich in ihrem Umfang. Bei genauerer Betrachtung unterscheiden sich die Attribute darüber hinaus jedoch auch in ihrer Aussagekraft. Manche der genannten Merkmale beziehen sich auf äußere Kennzeichen der Kunden, die entweder direkt beobachtbar sind oder durch konkrete Nachfragen oder aus schriftlichen Quellen gewonnen werden können (z.B. Alter, Geschlecht, Kleidung). Eine weitere Gruppe von Attributen bezieht sich auf zugeschriebene Persönlichkeitseigenschaften, die als solche nicht beobachtbar sind, sondern aus verschiedenen Informationen erschlossen werden müssen. Andere Attribute beschreiben Verhaltensweisen von Kunden, wobei konkrete Verhaltensweisen von zugeschriebenen zu unterscheiden sind. Während die einen bei der Begegnung direkt beobachtbar sind (etwa dass sich ein Kunde beschwert), handelt es sich bei anderen um vermutete Verhaltensweisen, die aktuell oder in der Zukunft auftreten können (beispielsweise dass ein Kunde seine Unterlagen nicht liest). Auch zugeschriebene Bedürfnisse des Kunden bezüglich der Beratung sind nicht beobachtbar, sondern müssen hergeleitet werden.

Insbesondere bei den zugeschriebenen Bedürfnissen handelt es sich um Attribute, die für eine gezielte Beratung besonders relevant sind, da sie in einem direkten Zusammenhang mit dem Beratungsgegenstand stehen. Aber auch die zugeschriebenen Verhaltensweisen können dem Kundenbe-

rater sehr konkrete Hinweise für die gezielte Ausrichtung des Gesprächs geben. Erkennt der Kundenberater beispielsweise, dass der Kunde ein hohes Sicherheitsbedürfnis hat, wird er ihm andere Produkte empfehlen, als wenn er ihn als investitionsfreudig einstuft. Die Erkenntnis wiederum, dass ein Kunde eine hohe Neigung zur Abwanderung hat, stellt die Voraussetzung dafür dar, diesem Risiko in der Beratung gezielt entgegen zu wirken. Die Zuordnung der genannten Attribute zu verschiedenen Kategorien ist in Abbildung 3 dargestellt.

Abb. 3: Beispiele von Attributen in Kundentypologien, sortiert nach Kategorien



Quelle: eigene Erhebung

Die Qualität der zur Einordnung der Kunden verwendeten Attribute ist also sehr unterschiedlich, da aus ihnen unterschiedlich gut Strategien für die Beratung der Kunden abgeleitet werden können. Dieser Zusammenhang wird durch verschiedene Befunde gestützt. In verschiedenen Studien konnte bereits gezeigt werden, dass elaborierte Kundentypologien in einem positiven Zusammenhang mit Verkaufserfolg und seinen assoziierten Aspekten stehen (Nerdinger 2001, 2011). Sujan, Sujan und Bettmann (1988) berichten beispielsweise, dass erfolgreiche Verkäufer umfassender ausdifferenzierte Kategorien verwenden. Sharma, Levy und Kumar (2000) fanden heraus, dass erfolgreiche Verkäufer mehr und trennschärfere Kategorien verwenden, die sie reichhaltiger beschreiben. Darüber hinaus berichten die Autoren, dass diese die Kunden eher aufgrund ihrer Bedürfnisse als aufgrund äußerer Merkmale klassifizierten. Nach den Ergebnissen von Evans et al. (2000) stehen differenziertere Kundentypologien nicht im Zusammenhang mit kurzfristigem Verkaufserfolg, aber mit Vertrauensbildung für langfristige Beziehungen. Die Befunde von Roman und Iacobucci (2010) stützen

die Hypothese, dass Verkäufern mit mehr und besser definierten Kategorien von Kunden eine bessere Anpassung an deren Wünsche und Bedürfnisse gelingt. Franke und Park (2006) kommen in ihrer Metaanalyse zu dem Schluss, dass insgesamt mit der Genauigkeit der Einordnung des Kunden der Verkaufserfolg ansteigt. In unserem Test zur Messung sozialer Kompetenzen von Bankkaufleuten werden deshalb Umfang und Qualität der zur Beschreibung von Kunden verwendeten Attribute als ein Indikator von Sozialkompetenz bewertet.

7. Fazit für die Messung von Sozialkompetenz

Im Beitrag wurde aufgezeigt, dass es sich bei der Kundenberatung in einem Kreditinstitut um eine Tätigkeit handelt, die hohe Anforderungen an die soziale Informationsverarbeitung stellt. Die Anforderungen wurden mit denen komplexer Probleme verglichen. Bezugnehmend auf die von Hacker (2009) unterschiedenen Modi der Informationsverarbeitung – intellektuell, wissensbasiert und automatisiert – wurde aufgezeigt, dass die effektive Bewältigung komplexer Probleme einen Wechsel zwischen diesen Modi der Informationsverarbeitung voraussetzt. Während intellektuelle Phasen die Reflexion der Situation sowie der Angemessenheit und Effektivität des eigenen Verhaltens sicherstellen, ermöglicht die wissensbasierte Informationsverarbeitung, den Anforderungen an rasche und trotzdem angemessene Reaktionen gegenüber dem Kunden gerecht werden zu können.

In diesem Zusammenhang wurde der Frage nachgegangen, welches Wissen dies in den sozialen Interaktionen mit dem Kunden konkret ist. Als Beispiel für die Beratungssituation wurden elaborierte Kundentypologien als eine Art von Wissen vorgestellt, die ein reichhaltiges und differenziertes Bild vom Kunden ermöglichen. Befunde sprechen dafür, dass sie eine Basis für die Anpassung an die Kundenwünsche darstellen, indem sie die Auswahl passender Verhaltensstrategien ermöglichen und deshalb in positivem Zusammenhang mit Sozialkompetenz stehen.

Im Test sozialer Kompetenzen für Bankkaufleute des Projekts BeKoBa stellt die Erfassung von Kundentypologien im Rahmen eines Situational Judgment Tests deshalb ein Element dar, mit dem Sozialkompetenz gemessen wird. Eine reichhaltigere und differenziertere Beschreibung eines ersten Eindrucks vom Kunden wird als Indikator eines elaborierteren mentalen Modells zur Einordnung des Kunden angesehen, welches wiederum die sozial-kognitive Voraussetzung für sozial kompetentes Verhalten in der Beratungssituation darstellt.

Obwohl Sozialkompetenzen in den dialogisch-interaktiven Berufen anerkanntermaßen eine wichtige Rolle spielen und diese auch bei der Personalauswahl ein wichtiges Kriterium darstellen, werden sie in der Ausbildung bislang kaum systematisch vermittelt. In den Betrieben beschränken sich die Methoden zumeist auf Verkaufsschulungen mit Rollenspielen, in denen vor allem das äußere Verhalten der Teilnehmer wie Blickkontakt und höfliches Auftreten geschult werden. Die hier vorgestellte Messung sozial-kognitiver Repräsentationen bietet neben Auskünften über den Status Quo der Auszubildenden die Möglichkeit, neue Vermittlungsformen sozialer Kompetenzen zu entwickeln. Die gezielte Auseinandersetzung und Reflexion über Kundenbegegnungen in der Praxis kann den Weg zu einer Förderung von Sozialkompetenz darstellen, die nicht nur auf der Ebene des oberflächlichen Verhaltens ansetzt, sondern das tiefere Verständnis der Situation, des Kunden und seiner Bedürfnisse zum Ziel hat.

Literatur

- Baddeley, A./Eysenck, M. W./Anderson, M. C. (2009): Memory. Hove and New York: Psychology Press.
- Carpendale, J. I./Lewis, C. (2004): Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. In: *Behavioral and Brain Sciences* 27 (1), S.79–96.
- Döpfner, M. (1989): Soziale Informationsverarbeitung – ein Beitrag zur Differenzierung sozialer Kompetenzen. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 3, S.1–8.
- Dörner, D. (1989): Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek: Rowohlt.
- Dörner, D./Kreuzig, H. W./Reither, F./Stäudel, T. (1994): Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern: Huber.
- Evans, K. R./Kleine, R. E./Landry, T. D./Crosby, L. A. (2000): How first impressions of a customer impact effectiveness in an initial sales encounter. In: *Journal of the Academy of Marketing Science* 28 (4), S.512–526.
- Flavell, J. H. (2000): Development of children's knowledge about the mental world. In: *International journal of behavioral development* 24 (1), S.15–23.
- Franke, G. R./Park, J. E. (2006): Salesperson adaptive selling behavior and customer orientation: a meta-analysis. In: *Journal of Marketing Research* 18, S.693–702.
- Gigerenzer, G. (2007): Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. 4. Auflage. München: Bertelsmann.
- Gigerenzer, G./Gaissmaier, W. (2011): Heuristic decision making. In: *Annual review of psychology* 62, S.451–482.
- Greene, J. O./Burlison, B. R. (Hrsg.) (2003): *Handbook of communication and social interaction skills*. New York: Routledge.
- Hacker, W. (2009): *Arbeitsgegenstand Mensch: Psychologie dialogisch-interaktiver Erwerbsarbeit*. Lengerich: Pabst.

- Hacker, W. (2005): Allgemeine Arbeitspsychologie – Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit. 2. Auflage. Bern: Huber.
- Humphrey, R. H./Ashforth, B. E. (1994): Cognitive scripts and prototypes in service encounters. In: *Advances in services marketing and management* 3, S. 175–199.
- Kahneman, D. (2011): *Thinking, fast and slow*. London: Allen Lane Paperback.
- Kahneman, D./Slovic, P./Tversky, A. (Hrsg.) (1982): *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. Cambridge University Press.
- Lord, R. G./Maher, K. J. (1990): Alternative information-processing models and their implications for theory, research, and practice. In: *Academy of Management Review* 15 (1), S. 9–28.
- Macrae C. N./Bodenhausen, G. V. (2000): Social Cognition: Thinking Categorically about Others. In: *Annual Review of Psychology* 51, S. 93–120.
- Mischo, C. (2003): Wie valide sind Selbsteinschätzungen der Empathie? In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 34 (2), S. 187–202.
- Nerdinger, F. (2011): *Psychologie der Dienstleistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Nerdinger, F. (2001): *Psychologie des persönlichen Verkaufs*. München: Oldenbourg.
- Reinders, H. (2008): Erfassung sozialer und selbstregulatorischer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen – Forschungsstand. In: Jude, N./Hartig, J./Klieme, E. (Hrsg.): *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*. Berlin: Reihe Bildungsforschung des BMBF, Bd. 26, S. 27–45.
- Román, S./Iacobucci, D. (2010): Antecedents and consequences of adaptive selling confidence and behavior: A dyadic analysis of salespeople. In: *Journal of the Academy of Marketing Science* 38, S. 363–382.
- Schank, R. C./Abelson, R. P. (1977): *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Schneider, W./Shiffrin, R. M. (1977): Controlled and automatic human information processing: I. Detection, search, and attention. In: *Psychological review* 84 (1), S. 1–66.
- Sharma, A./Levy, M./Kumar, A. (2000): Knowledge structures and retail sales performance: An empirical examination. In: *Journal of Retailing* 76 (1), S. 53–69.
- Shiffrin, R. M./Schneider, W. (1977): Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending and a general theory. In: *Psychological review* 84 (2), S. 127–190.
- Silbereisen, R. K. (1995): Soziale Kognition: Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 823–861.
- Sodian, B./Thoermer, C. (2006): Theory of Mind. In: Schneider, W./Sodian, B. (Hrsg.) (2006): *Kognitive Entwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Entwicklungspsychologie*, Bd. 2. Göttingen: Hogrefe, S. 495–608.
- Sujan, H./Sujan, M./Bettman, J. R. (1988): Knowledge structure differences between more effective and less effective salespeople. In: *Journal of Marketing Research* 25 (1), S. 81–86.
- Volpert, W. (1983): Das Modell der hierarchisch-sequentiellen Handlungsorganisation. In: Hacker, W./Volpert, W./von Cranach, M. (Hrsg.): *Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung*. Berlin.
- Weekley, J. A./Ployhart, R. E. (Hrsg.) (2006): *Situational Judgment Tests – Theory, Measurement, and Applications*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Wissen und Kompetenz in erkenntnis- und handlungstheoretischer Perspektive

Manfred Eckert

„Die Klugheit aber hat es mit den irdischen und menschlichen Dingen zu tun, mit Dingen, die Gegenstand der Überlegung sind. [...] Der Mann der guten Überlegung schlechthin aber ist, wer durch Nachdenken das größte durch Handeln erreichbare menschliche Gut zu treffen weiß. Auch geht die Klugheit nicht bloß auf das Allgemeine, sondern auch auf die Erkenntnis des Einzelnen. Denn sie hat es mit dem Handeln zu tun, das Handeln aber bezieht sich auf das Einzelne und Konkrete. Daher sind auch manche, die keine Wissenschaft haben, praktischer oder zum Handeln geschickter als andere mit ihrem Wissen, besonders sind dies die Leute mit viel Erfahrung. [...] Die Klugheit ist aber praktisch, und darum muß man beides, Kenntnis des Allgemeinen und des Besonderen, haben oder, wenn nur eines, lieber das letztere“ (Aristoteles: Nikomachische Ethik, 6. Buch, 8. Kap.).

1. Einleitung: Wissen als Basis erfolgreichen, kompetenten Handelns?

Fachliche Kompetenz wird häufig als Problemlösefähigkeit beschrieben. Dabei wird unterstellt, dass Kompetenz darin besteht, einen intellektuell erzeugten Handlungsentwurf oder -plan erfolgreich zu realisieren. Die Basis eines solchen Entwurfs ist Wissen – wie sollte sonst erfolgreiches Handeln möglich sein? Wissen lässt sich hierarchisieren, nach Schwierigkeitsstufen, nach Komplexitäts- und Abstraktionsgraden. Das drückt sich in Lernzieltaxonomien und in didaktischen Reduktionsmodellen aus. Als Teil gesell-

schaftlicher Reproduktion werden unterschiedlichen Wissensniveaus entsprechende soziale Wertigkeiten zugeordnet. Das zeigt sich an der Hierarchisierung der verschiedenen Schul- und Hochschulabschlüsse ebenso wie am europäischen Qualifikationsrahmen, weil es Bildungsabschluss-Niveaus sind, die die Stufen definieren. Zu fragen bleibt indes, worum es bei kompetentem Handeln geht: um Formen des spezifischen Verstehens von Problemlagen – vielleicht auf der Basis von „Wissen“ aus Erfahrung – oder um eine Anwendung theoretisch-systematischen Wissens. In organisierten Lernprozessen werden junge Menschen dazu angeleitet, mit systematischem Wissen entsprechende Aufgabenstellungen lösen zu können. Die Aufgabenkonstrukteure haben genau vor Augen, welches Wissen dazu erforderlich ist. Sie können Aufgaben so gestalten, dass sie unterschiedliche Anforderungsniveaus repräsentieren.¹ In der schulischen Praxis wird von der erfolgreichen Lösung einer Aufgabe auf das Vorhandensein des dazu erforderlichen Wissens geschlossen – was freilich nicht notwendig der Fall sein muss. Jedenfalls steht außer Frage, dass es Aufgabenstellungen gibt, die nicht ohne systematische Wissensbestände zu lösen sind, zum Beispiel, wenn es um Berechnungen geht. Hier sind symbolisch gespeicherte Relationssysteme (Formeln) regelkonform anzuwenden. Wer nicht weiß, wie das geht, hat keine Chance auf Erfolg und kann weder Problemlösefähigkeit noch Kompetenzen unter Beweis stellen. Sprachlich oder Zeichensymbolisch dargestellte Gesetzmäßigkeiten und Regelsysteme erzeugen aber nicht von selbst Problemlösungen. Sie müssen auf reale Problem-Situationen übertragen werden – früher nannte man das Wissenstransfer oder Wissensanwendung, und dieser Denkansatz prägt auch die aktuellen Kompetenzdebatten. Wissen wird zu einem Handlungs-Instrument. Es soll helfen, wichtige Größen in der Wirklichkeit korrekt aufzufinden, synthetisch-systematisch miteinander zu verknüpfen und neue Informationen zu generieren. Dagegen sind zwei Argumente anzuführen:

1. Das Anwenden von Wissen erfordert ein kluges und zutreffendes Situationsverstehen, das dem systematischen Wissen nicht immanent ist.
2. In der beruflichen Praxis sind die Fähigkeiten der expliziten Wissensanwendung weitaus weniger erforderlich, als das von Lehrkräften und Theoretikern unterstellt wird.

1 Aktuell zeigt sich dieser Anspruch, wenn Aufgabenstellungen zu konstruieren sind, die einer definierten Niveaustufe des Deutschen Qualifikationsrahmens entsprechen sollen.

Ist der Anspruch einer durch symbolisches Wissen fundierten Berufspraxis zugleich ein Ausdruck von Kompetenz? Oder erfordert kompetentes Handeln (Vonken 2005) zunächst das erfolgreiche Bewältigen der alltäglichen beruflichen Praxis – und damit zuerst ein kluges Situationsverstehen und nicht dessen theoretische Überhöhung? Damit entsteht ein Kompetenzbegriff, der weniger auf „Problemlösen“, sondern mehr auf den erfolgssicheren Umgang mit neuen und schwierigen Handlungssituationen zielt. Darin liegen Anforderungen, die dem Subjekt in dieser Weise noch nicht begegnet sind und für die situationsbezogene Lösungsalgorithmen nicht kurzerhand abrufbar sind (Vonken 2005; Nickolaus 2013). *Hier entsteht die für uns zentrale Frage: Wie entsteht jenes Handlungspotential, das zu einer kompetenten Aufgabenbewältigung erforderlich ist?*²

Um einer Antwort näher zu kommen, werden in diesem Beitrag die folgenden Überlegungen durchgeführt: Zunächst ist zu bedenken, dass Aufgabenstellungen unterschiedlich sein können. Manche sind klar definiert, enthalten eindeutige Problembeschreibungen und fordern ebenso klare Wissensbestände ein, andere, insbesondere anspruchsvolle berufspraktische Aufgaben, verlangen zunächst ein kluges Situationsverstehen, um die Struktur der Aufgabenstellung zu erkennen. Die Ordnung einer gegebenen, gegenständlichen Situation zu erkennen, ist eine Frage der Urteilskraft. Um das zu klären, wird auf Kant zurückgegriffen. Im dann Folgenden wird Handeln als ein kreativer, konkret-erfahrungsbasierter Prozess, als eine Abfolge von Handlungssituationen verstanden. Sie eröffnet in der situativen Folge dieser Schritte vielfältige Alternativen. Erst im Rückblick, nach abgelaufener Handlung, erscheint ein einliniger, wissenssystematisch-zielführend gesteuerter Prozess. Das wird mit Schütz und Joas gezeigt. Dieser erst im Rückblick entstehende Eindruck einer kompetenten Handlung als Anwendung vorab gegebener Wissensstrukturen ist aber gerade nicht die Basis des kompetenten Handelns! Mit dem Modell von Dreyfus & Dreyfus wird deutlich, dass das Expertenhandeln nicht das rationale Anwenden von Wis-

2 Hier entstehen interessante arbeits- und sozialwissenschaftliche Fragen: Situationsverstehen ist immer auf konkrete (Handlungs-)Situationen bezogen. In der Arbeitswelt sind sie hierarchisch nach Zuständigkeiten verteilt und Zugänge limitiert. Jede neue Handlungssituation, gleichgültig auf welcher Hierarchiestufe, erfordert neues Situationsverstehen. Mit der Unterstellung, dass Lebenssituationen von wissenschaftlichem Wissen bestimmt sind, gewinnt dieses Wissen einen sozial-privilegierenden Wert und wird statusrelevant. Spezifische Anforderungen des Situationsverstehens werden dabei verkannt. Durch Standardisierung von Arbeitsprozessen entstehen schablonenhafte Situationsdeutungen und regelgeleitete Normierungen des Handelns, die die Expertenschaft des Arbeitenden untergraben. Das wäre für die berufliche Bildung problematisch.

senssystemen, sondern primär das erfahrungsbasierte Erkennen von Ordnungen und Strukturen in Situationen voraussetzt. Die Anwendung von systematischem Wissen als Handlungsinstrument folgt diesem Schritt nach, sie ist ein sekundärer Vorgang.

2. Die unübersichtlichen Wissensbasen des kompetenten Handelns

Offensichtlich gibt es verschiedene Wissensarten. Eine elaborierte Art ist jenes Wissen, das sich in strengen symbolischen Formen ausdrücken lässt. Es findet sich in Formelsammlungen, drückt sich – weniger abstrakt – in Zeichnungen und in sprachlichen Beschreibungen aus, und es füllt traditionsreiche Handbücher. Dieses symbolisch repräsentierbare Wissen ist psychologisch in deklaratives, prozedurales und auch in strategisches Wissen unterschieden worden. Deklaratives Wissen ist eher eine Sachbeschreibung, prozedurales und strategisches Wissen enthalten Beschreibungen von Prozessen oder Anweisungen zur Gestaltung von zielorientierten Handlungsabläufen. In der Alltagsbetrachtung scheint das durchaus richtig zu sein: Einen Sachverhalt oder eine Funktion richtig zu erkennen, erfordert deklaratives, eine Handlung anzuleiten, prozedurales und möglicherweise auch strategisches Wissen.

Hinzu kommt die Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Wissen (Neuweg 2000, 2001). Sie trägt der Beobachtung Rechnung, dass Handeln oftmals auf unthematischem oder vorprädikativem Wissen beruht. Es bezieht sich auf Sachverhalte oder Situationen, die intuitiv erkannt werden und in denen ohne weitere kognitive und rationale Planung richtige Handlungsschritte vollzogen werden. In handlungstheoretischer Betrachtung (Leontjew 1979) geht es hier um Operationen. Sie zeigen sich als routinierte Handlungen, die keine eigene Planung und keine explizite Zielorientierung erfordern. Interessant ist die Frage, ob es sich hier eher um eine Verbindung von äußeren Handlungsschritten zu einer Handlungsmechanik oder um eine Aggregation von Denkschritten zu größeren Denkeinheiten handelt, – oder ob diese „außen“/„innen“-Differenzierung selbst eine künstliche ist. Der Blick aus einer lebensweltorientierten, phänomenologischen Perspektive würde einen solchen Dualismus verwerfen. Lebenswelten – auch berufliche – sind immer eine untrennbare Verknüpfung von gegenständlichem Erleben und kognitiven oder mentalen Strukturen, die sich hier ausdrücken. Im aktuellen, situativen Erleben können sie sich bestätigen oder enttäuscht werden. Genau an dieser Stelle finden sich der berufliche

Erfahrungsprozess und das, was an Wissen, auch an Vertrautheit mit den Gegenständen des Handelns in der Berufsbiographie kumuliert worden ist. Das lässt sich auch als eine Herausbildung von Operationspotenzialen beschreiben.

Solche Potenziale sind ein Kennzeichen individueller Entwicklungsprozesse, in denen abgegrenzte Handlungen zu Operationen werden. Nach diesem Modell setzen sich Handlungen – auch wenn sie von außen betrachtet völlig gleich ablaufen – individuell aus unterschiedlichen Operationen und geplanten Handlungsschritten zusammen. Größere Operationspotenziale – wie sie das Expertenwissen kennzeichnen – ermöglichen leichter, komplexe Problemlagen zu analysieren und entsprechende Orientierungen für das Handeln zu entwickeln. Abhängig von diesen individuell verfügbaren Operationspotenzialen sind auch die individuellen Denkstrukturen der Handlungsplanung unterschiedlich.

Psychologisch lässt sich dieses implizite, operative Wissen auch als „tacit knowledge“, als verstecktes Wissen beschreiben. Es zeigt seine Wirkung sowohl im intuitiven Erkennen von Sachverhalten als auch in der Planung von Handlungsschritten. Dieses Phänomen lässt sich bis auf die Ebene leiblicher Vertrautheit mit Situationen heruntertransformieren (Merleau-Ponty 1966); es lässt sich auf ein „Körperschema“ begrifflich herunterbrechen (Joas 1996, S.213 ff.) oder auch als „embodied cognition“ psychologisch beschreiben. Bemerkenswert ist hier, dass diese Ansätze³ darauf abzielen, auch das intuitiv und erfahrungsmäßig Vertraute mit der Kategorie des (unsichtbaren) „Wissens“ zu erfassen. Das verweist erneut auf den bereits angesprochenen Dualismus von gegenständlicher Welt und denkender Repräsentation, der diese Denkweise prägt.

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden zu zeigen, dass hier ein Kategorienfehler eingetreten ist. Er übersetzt alle lebensweltlichen und aus Erfahrungen gewonnenen Vertrautheiten mit den Dingen des Handelns in eine kognitive Ebene: in eine Form des „Wissens“. Hier könnte der Frage nachgegangen werden, ob der konsequente, an Descartes orientierte, scharfe Dualismus zwischen gegenständlicher und intellektueller Welt in ein ontologisierendes Bild einer Welt an sich übersetzt wird: Der gegenständlichen Welt steht die Welt des Geistes gegenüber, die Bedeutungen und Ordnungen zuschreibt und immer eine Form von „Wissen“ ist. Genau dieser Dualismus soll unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzentwicklung neu aufgerollt und anhand der Kantschen Kritik der reinen Vernunft und der Kritik der Urteilskraft reflektiert werden.

3 Das gilt in dieser Weise nicht für Merleau-Ponty.

3. Erkenntnistheoretische Überlegungen (Kant)

Kant hat in seinen drei Vernunftkritiken (der reinen Vernunft, der praktischen Vernunft, der Urteilskraft) zuerst das Problem theoretischen Erkennens, dann das des moralischen Handelns und zuletzt das der ästhetischen Urteilskraft untersucht.

Die Kritik der reinen Vernunft ist eine erkenntnistheoretische Schrift. Die zentrale Frage, wie „synthetische Urteile a priori“, mit einer apodiktischen Gewissheit möglich sind, führt Kant zu der Einsicht, dass im Erkenntnisprozess die Daten der sinnlichen Wahrnehmung in den a priori gegebenen Kategorien des Verstandes zu Erkenntnissen verknüpft werden. Diese Erkenntnisse lassen sich als Gesetzmäßigkeiten symbolisch ausdrücken.⁴ Kant wird damit in der Kritik der reinen Vernunft der „Schüler“ bzw. der „Logiker“ des Naturforschers Newton (Cassirer 1940/41). Etwas plakativ formuliert: Die Ordnung der Welt wird im Denken erzeugt. Sie basiert zwar auf sinnlichen Daten, aber diese werden erst im Denken zu sinnvollen Aussagen verknüpft.

Die Kritik der Urteilskraft ist ganz anders angesetzt. Hier nämlich unterstellt Kant, dass es in der gegenständlichen Wirklichkeit Ausdrucksformen von Ordnungsstrukturen gibt, zum Beispiel symbolische Ausdrücke des Sittlich-Guten, die im Rahmen der ästhetischen Urteilskraft zugänglich sind. Darin liegt eine große Sprengkraft in Bezug auf sein eigenes philosophisches System. In der Kritik der praktischen Vernunft hatte er doch kurz zuvor herausgearbeitet, dass sich sittlich begründetes und moralisches Handeln gerade nicht auf Erfahrung, sondern nur auf prinzipielles, erfahrungsfreies Denken stützen müsse. Beispielphaft ist das die prinzipielle, ohne empirische Beimischungen gefasste Regel des kategorischen Imperativs. Plakativ formuliert: Nur ein vernünftig denkendes Subjekt kann ein moralisch handelndes sein. Dieser Gedanke wird in der Kritik der Urteilskraft modifiziert. Kant unterscheidet eine bestimmende und eine reflektierende Urteilskraft. Er schreibt einleitend:

„Urteilskraft überhaupt ist das Vermögen, das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken. Ist das Allgemeine (die Regel, das Prinzip, das

4 Dabei hat Kant in der Tiefe seiner Reflexion durchaus erkannt, dass die kritische Frage darin besteht, ob Verstand und Vernunft die Gesetze der Welt erkennen oder der Welt die Gesetze vorgeben können. Letztere Position verweist heute in eine konstruktivistische Richtung. Kant hat in seinen spekulativen Vernunftideen am Ende der Kritik der reinen Vernunft herausgearbeitet, dass diese Möglichkeit als gegeben vorausgesetzt werden muss, damit sein System der Erkenntnis wirklich tragfähig ist.

Gesetz) gegeben, so ist die Urteilskraft, welche das Besondere darunter subsumiert, [...] *bestimmend*. Ist aber nur das Besondere gegeben, wozu sie das Allgemeine finden soll, so ist die Urteilskraft bloß *reflektierend*“ (Kant 1790/1978, S.87, Hervorhebung im Original).

Etwas weiter heißt es:

„Die reflektierende Urteilskraft, die von dem Besonderen in der Natur zum Allgemeinen aufzusteigen die Obliegenheit hat, bedarf also eines Prinzips, welches sie nicht von der Erfahrung entlehnen kann, weil es eben die Einheit aller empirischen Prinzipien [...] begründen soll“ (Kant 1790/1978, S.89).

Sie muss das Allgemeine als eine Form gemeinsamer, die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen ordnende „Zweckmäßigkeit“ voraussetzen. Zweckmäßigkeit lässt sich nur auf die *Form* der Dinge beziehen. Etwas plakativ vorgehend auf die Kompetenzdiskussion lässt sich hier die zentrale Frage aufwerfen: *Geht es um das richtige Anwenden einer gegebenen Regel auf das Besondere? Oder geht es um das Auffinden des Allgemeinen, Regelhaften in der konkreten (Handlungs-)Situation?*

Exemplarisch für die Grundidee der „Kritik der Urteilskraft“ ist der ästhetische Ausdruck in der Kunst. Er zeigt, dass sich sittliche Ordnungsprinzipien an gegenständlichen Formen abzeichnen können. Hier zielt Kant auf die reflektierende Urteilsfähigkeit, die zunächst ohne Begriff fungiert. Sie erschließt Ordnungen in der Welt, ohne dafür auf Verarbeitungsformen des Verstandes und auf Begriffe zurückgreifen zu müssen. Hier werden deutliche Parallelen zum bereits angesprochenen impliziten Wissen sichtbar: Es geht um vorbegriffliches Erfassen von Ordnungsstrukturen in der Welt. Dieses Urteil ist aber nicht ein Konstrukt des (bestimmenden) Denkens, sondern des intuitiven und reflexiven Erfassens einer (allgemeinen) Form am Gegenstand. Auch wenn dieses Urteil nicht gleich in Begriffe übersetzt wird, ist es doch eine Erkenntnis, freilich nicht im Sinne der strengen Naturwissenschaft. Wie auch das ästhetische Urteil ist es keinesfalls zwingend allgemeingültig, aber es ist auch nicht eine private Konstruktion. Es ist interpretationsoffen, ermöglicht Kommunikation, erfordert ungezwungene Zustimmung und Verständigung, wie sie zum Beispiel zwischen dem Kunschtchaffenden und dem Kunstbetrachtenden möglich ist. Die hier anstehende Frage richtet sich darauf, ob die Grundform dieses reflektierenden Urteils möglicherweise allen, auch den rationalen Urteilsformen des Verstandes erst den Horizont, das erforderliche Situationsverstehen als konkreten Bezugsrahmen ihrer möglichen Wirksamkeit eröffnet. Dann wäre sie eine Grundbedingung dafür, um Wissensbestände in Situationen instru-

mentell anwendbar zu machen – und eine Grundvoraussetzung für kompetentes Handeln. Dem wird im Folgenden nachzugehen sein.

4. Handlungstheoretische Grundüberlegungen

Mit der Orientierung des pädagogischen Handelns an der Förderung des Kompetenzerwerbs und der tendenziellen Abwendung von einer reinen Wissensorientierung des Lernens tritt erfolgreiches Handeln in den Vordergrund.

Hier stehen zentrale Fragen an: Was steht im Vordergrund: die Abfolge konkreter Handlungssituation oder das handlungsleitende System des allgemeingültigen Wissens? Anders gefragt: Geht es beim erfolgreichen Handeln um das Planen als Anwenden von symbolisch repräsentiertem Wissen? Oder geht es zuerst um das schrittweise Erschließen der Strukturen und der Abfolge von Handlungssituationen, um sie als Ausdruck von etwas Allgemeinem, als „Fall von Etwas“ und als Horizont einer sinnvollen instrumentellen Handlung zu erkennen?

Mit Schütz lässt sich zeigen, dass das Bild einer definitiven Zielorientierung des Handelns und ihre vorab geplante, schrittweise Realisierung mit entsprechenden Mitteln eine erst im Rückblick entstehende Vereinfachung darstellt. Die Lage des in Handlungssituationen geworfenen Subjekts wird damit nicht erfasst. Im ersten Fall werden die Handlungsschritte durch das übergreifende Handlungsziel und die ihm folgenden Planungen determiniert, im zweiten Fall erzeugt die reale, situative Abfolge der Handlungsschritte einen erfahrungsgesteuerten Handlungsprozess. Im Hintergrund dieser Differenz stehen zwei sehr unterschiedliche anthropologische Paradigmen: Der nach abgesicherten (wissenschaftlichen) Gesetzen handelnde Mensch – oder der kreative, Handlungssituationen und -folgen interpretierende, Schrittfolgen gestaltende und prozesshaft steuernde Mensch?

Diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden.

4.1 Handlungssituationen verstehen oder handlungsleitende Regeln und Gesetze anwenden?

Handeln findet in Situationen statt. Joas spricht von einem

„konstitutiven und nicht nur kontingenten Situationsbezug des menschlichen Handelns. Um handeln zu können, muß der Handelnde ein Urteil über den Charakter der Situation fällen. Jede Handlungsgewohnheit und jede Handlungsregel enthält Annahmen über den Typus von Situationen, in denen es angemess-

sen ist, nach dieser Gewohnheit oder Regel zu verfahren. Unsere Wahrnehmung von Situationen beinhaltet im Regelfall bereits unser Urteil über die Angemessenheit bestimmter Handlungsweisen“ (Joas 1996, S.235 ff.).

Situationen sind immer singulär und konkret, aber sie enthalten immer auch allgemeine Formen. Darin spezielle Aufgabenstellungen zu erkennen, zum Beispiel als ein Fall des Ohmschen Gesetzes, als eine Frage der Energieerhaltung, als Prozesslogik oder als Kraftverlauf etc., erfordert interpretative Schritte. Dabei geht es immer um die urteilende Leistung, am Konkreten zu erkennen, um welchen „Fall von Etwas“ (Ohmsches Gesetz, Energie, Prozess, Kraftverlauf ...) es sich hier handelt. Erst wenn dieser Schritt vollzogen ist, lässt sich aus dem entsprechenden Gesetz eine Lösung der jetzt konkretisierten Frage ableiten. Die Interpretation der Situation ist ein kreativer Akt. Er hängt von der Betrachter-Perspektive und der entsprechenden Intentionalität ab, ist subjektbezogen und drückt einen biographischen Erfahrungsprozess und einen (Kompetenz-)Entwicklungsstand aus.

4.2 Zielorientierung des Handelns oder strukturierte Abfolge von Handlungsschritten?

Die Vorstellung, dass Handeln auf eine explizite Zielerreichung gerichtet ist, trifft zu und ist doch auch eine Verkürzung. Diese Rationalitätsvorstellung geht davon aus, dass dem übergreifenden Ziel entsprechende Mittel zugeordnet werden, die ihrerseits wiederum das Erreichen von Zwischenzielen ermöglichen (Schütz 1993, S.82). Diesen Mitteln können regelgeleitete Denkopoperationen zugrunde liegen, die es zu beherrschen gilt, um Kompetenz zu entfalten.

Ohne Frage verbindet sich Handeln in Situationen mit einem konkreten Ziel, das aber zunächst nur in der Phantasie antizipiert werden kann. Schütz (1993, S.77), der diesen Gedanken ausführt, stellt heraus, dass

„damit noch nicht gesagt (ist), daß dem phantasierten Handeln ein bestimmter Grad von Deutlichkeit oder Explizitheit zukommt: es haftet vielmehr allen Antizipationen zukünftigen Handelns ein hohes Maß von Verworrenheit selbst dort an, wo (im sprachlichen Sinne) rationales Handeln vorliegt“.

Diese „Verworrenheit“ entsteht, weil die Zwischenziele des Handelns eben nicht als „Mittel“ aus oberen Zielen deduziert werden können, sondern weil sie sich als Situationsketten des realen Handelns aneinander reihen. Dabei entsteht eine Abfolge von Situationen im schrittweisen Verlauf der Gesamthandlung, die möglicherweise auch anders hätte sein können. Die ein-

zelen Akte sind „polythetisch“ in den Handlungsablauf eingegliedert. Erst im Rückblick realisiert sich die „wesensgesetzliche Möglichkeit, das vielstrahlig Bewusste in ein schlicht in einem Strahl Bewußtes zu verwandeln“. Dabei wird das polythetisch-synthetisch Konstituierte in einem „monothetischen“ Akte im spezifischen Sinne „gegenständlich“ gemacht (Schütz 1993, S.92). *Die scheinbare Einlinigkeit und Eindeutigkeit des Handlungsablaufes ist folglich ein Produkt der rückblickenden Betrachtung!* Das, was sich in diesem Rückblick als erforderliches Wissen zeigt, um den monothetischen Handlungsablauf zu steuern, kann aber keinesfalls als jenes standardisierte Wissen gelten, das – im pädagogischen Kontext vermittelt – Handlungskompetenz entstehen lässt! Vielmehr geht es im Handlungsvollzug um die Bewältigung der polythetischen Akte, die in richtiger Weise Handlungssituation an Handlungssituation knüpfen. Es ist die subjektive Erfahrung der aktuellen Handlungssituation im Handlungsverlauf als „Fall von Etwas“, die den nächsten Schritt in die dann folgende Situation eröffnet und lenkt. Situationen implizieren Verweisungszusammenhänge auf Bevorstehendes. Erkennen zu können, wo und wie sich diese Protentionen in den Situationen abzeichnen, ist eine Frage der reflektierenden Urteilkraft. Hier geht es um Kompetenz, nämlich um die Klärung, wie sich Situationen aufgrund von Handlungs-Interventionen entwickeln können.

Grundsätzlich geht es um den Unterschied zwischen einer Handlung, die sich im Rückblick als Abfolge monothetischer Akte zeigt, und dem Handeln selbst, dem Handlungsvollzug. Er baut sich anders, nämlich aus polythetischen Akten und damit auch aus Ketten von Situationsinterpretationen auf (Schütz 1993, S.78f.; Vonken 2005). Letzteres, die Befähigung zum Handlungsvollzug, ist aber das Ziel von Kompetenzentwicklung.

4.3 Kreatives Handeln oder regelgeleitetes Handeln?

Handeln setzt Situationsdeutungen voraus. Spätestens seit Kant ist deutlich geworden, dass alle Weltinterpretationen mit dem interpretierenden Subjekt untrennbar verbunden sind. Wird das Mensch-Welt-Verhältnis nicht mehr als ein kontemplativ-erkennendes, sondern als ein handelndes verstanden, dann treten Handlungsintentionen und subjektive Handlungspotenziale in den Vordergrund:

„Unsere Wahrnehmung der Situation ist vorgeformt in unseren Handlungsfähigkeiten und unseren aktuellen Handlungsdispositionen; welche Handlung realisiert wird, entscheidet sich dann durch eine reflexive Beziehung auf die in der Situation erlebte Herausforderung“ (Joas 1996, S.236).

Die Handlung ist hier nicht mehr an einem abstrakten Ziel oder Zweck orientiert, sondern auf das je subjektive Welterleben aufgebaut, das seinerseits von biographischen und handlungsbezogenen Erfahrungen beeinflusst ist. Damit wird Handeln sehr stark zum Ausdruck des Subjekts, seiner Biographie, seiner Lernprozesse, seiner kumulierten Operationspotenziale. Darauf aufgebaute Handlungsdispositionen sind in ihrem normativen Gehalt und ihren Wirkungen intersubjektiv kommunizierbar, müssen aber keineswegs allgemein verbindlich sein. Sie zeigen sich in der „Besonnenheit“ der menschlichen Handlungen, die sich in einem kreativen Spielraum vollziehen, sie können Gegenstand der Selbstreflexion sein und sich in Sprache ausdrücken. Joas sieht diese kreative Figur sehr stark in Herders Denken angelegt (Joas 1996, S.113ff.). Subjektive Situationswahrnehmungen und -interpretationen eröffnen Gestaltungsspielräume (mit berufspädagogischem Bezug siehe Rauner 1995). Sie bieten Chancen zu einer „freien Selbstverwirklichung“ (Joas 1996, S.148), zu einer bildenden Erschließung der Welt (Dewey 1993). Bemerkenswert daran ist, dass der Bildungsprozess des Subjekts hier gerade nicht durch Lernprozesse des korrekten Anwendens dogmatischer Regelsysteme entsteht, sondern über das kluge Situationsverstehen und seine Weiterentwicklung, wobei aber außer Frage steht, dass die Verfügung über entsprechende Regelsysteme durchaus vorteilhaft, oftmals sogar unverzichtbar ist.

5. Exkurs: Der Stufengang vom Novizen zum Expertenhandeln

In der berufspädagogischen Diskussion wird Handlungskompetenz als hohes, fast unüberbietbares Ziel der Lernprozesse ausgewiesen. Dieser Beitrag wirft die Frage auf, ob Kompetenzmodelle eher auf Regelanwenden oder auf Situationsverstehen aufzubauen sind – und wie beides miteinander zusammenhängt. Genau dieser Zusammenhang ist auch in dem „Fünf-Stufen-Modell beim Fertigkeiten-Erwerb“ von Dreyfus & Dreyfus (1987) angesprochen worden. Im Stufengang vom Neuling (1) zum Fortgeschrittenen (2), zur Stufe der Kompetenz (3), der Gewandtheit (4) und schließlich des Experten (5) wird sehr genau differenziert, in welchem Umfang zunächst kontextfreies und zunehmend mehr situationsbezogenes Regelanwenden diese Stufen prägt. Dabei sind bis zur Stufe 4 analytische Prozesse prägend, um Situationen zu entschlüsseln, auf der Stufe 5 sind es intuitive Prozesse, die ein Situationserkennen ermöglichen. Auf der Stufe 3 (Kompetenz) verfügt der Handelnde über eine sehr große Zahl von Regeln, um die Situatio-

nen analytisch zu gliedern und zu einer Vielzahl von geordneten Entscheidungsprozessen zu führen. Es bilden sich Ziele und Handlungspläne heraus. Im Gegensatz zum Anfänger, der sein Handeln mit der korrekten Regelanwendung legitimieren kann, schaut der Kompetente auf die Wirkungen; er übernimmt Verantwortung für das Handlungsergebnis, nicht nur für das korrekte Regelanwenden, er kann Regeln auf Situationen beziehen und so auch beurteilen. Der Gewandte (Stufe 4) verfügt über die „intuitive Fähigkeit, Muster (Patterns) zu benutzen, ohne sie in Komponenten zu zerlegen“, das wird von Dreyfus & Dreyfus (1987, S.52) als „holistisches Erkennen von Ähnlichkeiten“ bezeichnet. Auf dieser Stufe wirken intuitives und analytisches, regelgeleitetes Erfassen und Verknüpfen von Elementen zusammen. Auf der fünften Stufe, der Expertise, tritt der analytische Aspekt in den Hintergrund. Experten werden aufgrund ihres Könnens Situationen so wahrnehmen, dass sie wie etwas Lebensweltlich-Selbstverständliches erscheinen:

„Wenn keine außergewöhnlichen Schwierigkeiten auftauchen, lösen Experten weder Probleme noch treffen sie Entscheidungen; sie machen einfach, was normalerweise funktioniert“. Experten verfügen über die Fähigkeit eines „zutiefst situationalen Verständnisses des Problembereichs [...] auf der Grundlage eines erfahrungsbasierten, holistischen Erkennens von Ähnlichkeiten“ (Dreyfus & Dreyfus 1987, S. 55f.).

In der Stufenfolge ist besonders wichtig,

„daß diese Progression einen Fortschritt darstellt *vom* analytischen Verhalten eines distanzierten Subjekts, das seine Umgebung in erkennbare Elemente zerlegt und Regeln befolgt, *hin zu einem* teilnehmenden Können, das sich auf frühere konkrete Erfahrungen stützt und auf ein unbewußtes Erkennen von Ähnlichkeiten zwischen neuen und früheren Gesamtsituationen. Diese Entwicklung vom Abstrakten zum Konkreten ist die Umkehrung der Entwicklung, die man bei Kleinkindern im Umgang mit intellektuellen Aufgaben beobachtet“ (Hervorhebungen im Original).

Etwas weiter heißt es, dass in unklaren Situationen über das, was hier wichtig ist, die situationsbezogene Interpretation entscheidet,

„sei sie nun bewußt – wie beim kompetent Handelnden – oder unbewusst und gestützt durch wahrgenommene Ähnlichkeiten – wie beim Geübten. Die Fähigkeit zur Interpretation ermöglicht ‚Urteile‘. [...] wer [...] Experte ist, urteilt auf Grund früherer, konkreter Erfahrungen, und zwar in einer Weise, die sich jeder Erklärung widersetzt“ (Dreyfus & Dreyfus 1987, S.61).

Mit dieser Einschätzung kann die Argumentation aus der oben angesprochenen Kritik der Urteilskraft (Kant) wieder aufgenommen werden. Die Urteilskraft findet am Konkreten etwas Allgemeines vor, sie liest es gleichsam heraus und legt es zugleich auch hinein. Dieser Widerspruch wäre unauflösbar, gäbe es nicht den Prozess der Erfahrung, in der eine Bedeutungsintention sich entweder erfüllen oder enttäuscht werden kann (Husserl 1992).

6. Situationswahrnehmung als Basis des formalen Denkens

Experten können Situationen in einer besonderen Weise wahrnehmen – sie erkennen Ordnungsstrukturen, Handlungsaufforderungen, erforderliche Handlungsstrategien und -methoden. Sie erkennen sie unmittelbar, also nicht durch begriffliche Regelsysteme, und sie müssen ihre Situationserfahrung auch nicht in Begriffen fassen, weil sie als intuitive, holistische Erkenntnis entsteht.⁵ Mit dieser Überlegung führt der Weg in eine Theorie der Wahrnehmung.

Mit Kant ist gezeigt worden, dass es durchaus sinnvoll sein kann, theoretisches Erkennen als verstandesmäßige Verknüpfung von Sinnesdaten zu beschreiben. In der Kritik der Urteilskraft sind die Akzente jedoch anders gesetzt worden. Ein ästhetisches oder teleologisches Beurteilen der Welt gilt dem Erfassen von Ordnungsstrukturen, von Formen, die sich in der gegenständlichen Welt ausprägen. In dieser Weise die Welt wahrzunehmen heißt, sie immer als (abstrahierbare) Form am konkreten Gegenstand aufzufassen. Diese Form wird als Bedeutungsintention in Situationen hineingetragen, und dieser Prozess wiederum ist auf Erfahrungen aufgebaut, die sich – wie bei Dreyfus & Dreyfus – als Erfahrungsähnlichkeiten herausgebildet haben können. Wird nun Erfahrung nicht verstanden als stummes Betrachten der Welt, auch nicht als die Suche nach der konkreten Ausprägung eines wissenschaftlichen Denksystems in der gegenständlichen Welt, sondern als handelndes Sich-Auseinandersetzen, so gewinnen die Gegenstände der Wahrnehmung einen spezifischen Sinn: Sie werden zu Ausdrücken von Bedeutungen, die Handlungshorizonte eröffnen (Wiesing 2002).

Das soll an einem Beispiel deutlich gemacht werden: Sie fahren mit Ihrem älteren Auto in die Werkstatt, weil sich ein Schaden gezeigt hat. Treffen

5 Hier ließen sich umfangreiche Reflexionen darüber anschließen, wie intuitives und holistisches Erkennen funktionieren kann, was aber den gegebenen Rahmen sprengen würde (Merleau-Ponty 1966; Gloy 1996).

Sie auf eine Werkstatt, in der die Mechaniker wenig Erfahrung mit einem solchen Schaden haben, in der vielleicht manche Spezialwerkzeuge fehlen, so zeigt sich hier Ihr Auto in einer Situation (und in einer Form), die von sich aus nahelegt, auf die Reparatur zu verzichten, weil sie kaum ausführbar ist. Vielleicht wird man Ihnen rational vorrechnen, dass sich eine Reparatur gar nicht lohnt. Treffen Sie aber auf eine Werkstatt, die mit der Reparatur solchen Schäden viel Erfahrung hat, so ist die Situation eine andere: Ihr Auto mit seinem Schaden wird anders wahrgenommen, es hat eine andere Form angenommen. Radikaler formuliert: Ihr Reparaturauftrag stellt sich in der Wahrnehmung der Experten als ein anderer (!) dar, und er ist faktisch auch ein anderer geworden.

Einem streng objektivistischen Denken sind dieser Perspektivwechsel und der damit verbundene Wandel des Gegenstandes unvorstellbar. Er wird erst in einer phänomenologischen Betrachtung sichtbar (Merleau-Ponty 1966). Das Beispiel zeigt, dass die jeweilige Erfahrungsbasis (der Mechaniker) ein intuitives Erfassen der Situation und ein stillschweigendes Denken forciert hat. In beiden Werkstätten hätten Sie als Kunde eine formal begründete Entscheidung erhalten, die freilich unterschiedlich ausgefallen wäre. Sie wäre dem intuitiven Erfassen und der je unterschiedlichen Wahrnehmung gefolgt. Daraus lässt sich die Konsequenz ziehen, dass die logischen Operationen es keineswegs mit der „Produktivität des Sehens“ aufnehmen können. Hier zeigt sich, dass die logische Formalisierung nachgängig ist, und dass „alles formale Denken in Wahrheit sich nährt aus intuitivem Denken“ (Merleau-Ponty 1966, S.439).

7. Fazit und Ausblick

Die eben vertretene Position lässt sich auch umkehren, dann ist das formale Denken jenes Denken, das hinzukommen und einspringen muss, wenn das intuitive Handeln an seine Grenzen stößt. Eine „bewusste Handlungssteuerung“ wird erforderlich, wenn „die Aktualisierung eingeschliffener Handlungsschemata“, wenn „Automatismen und Routinen an ihre Grenzen stoßen“ (Nickolaus 2013, S.2). Aber selbst der mechanische Automatismus bedarf einer vorgängigen Situationswahrnehmung, um Unangemessenheit zu vermeiden. Der Akteur eines misslingenden Automatismus fragt zurück: „Was war der Fall, warum war die Handlung nicht zielführend?“ Hier, mit konkretem Situationsbezug, fängt das Nachdenken an. Wird damit das fachliche Wissen doch wieder zum Königsweg der Problemlösung? Nickolaus (2013, S.11) Forschungsarbeiten stellen eine „enge Korrelation zwi-

schen dem Fachwissen und der fachspezifischen Problemlösefähigkeit“ heraus. Zutreffend ist, dass gutes fachliches Wissen berufliche Problemlöseprozesse fördern kann, aber nur, wenn es den Akteur in die Lage versetzt, es in konkreten Handlungssituationen wieder aufzufinden.

Gute Aufgabenstellungen fordern zuerst ein kluges und gründliches Situationsverstehen und hüten sich vor verfrühter Anwendung regelhafter Symbolsysteme und deren Quantifizierung und Mathematisierung (Wagenschein 1970). In diesem Sinne sollte hier gezeigt werden, dass kompetentes Handeln⁶ – als ideales Ziel beruflicher Bildung – nicht selbstverständlich zuerst das Ergebnis von systematisiertem Wissen ist. Bevor die instrumentelle Kraft des Fachwissens genutzt werden kann, muss es darum gehen, Situationen als „Fall von Etwas“ zu erkennen, was hier als Frage der Urteilskraft beschrieben worden ist. Sie entsteht aufgrund vorgängiger, auch praktischer Vertrautheit mit den Gegenständen. Sie umfasst kreativ-interpretierende und kommunikative Akte und setzt reale oder virtuelle, auch in der Phantasie erzeugte Erfahrungen im Umgang mit den Dingen voraus.

Nicht zuletzt wäre aber ein kritischer Blick auf das, was als „fachliches Wissen“ gilt, hilfreich. Wird dieses Wissen als abstrakte Form verstanden, oder geht es um kategoriales Wissen, das sich auf vorbegriffliche, trotzdem formerfassende oder idealisierende Gegenstandserfahrung stützt und Situationswahrnehmungen ermöglicht? Das formale Wissen, insbesondere das der Mathematik, lässt sich in Symbolsystemen ohne konkrete Inhalte darstellen. Das könnte als „träges Wissen“ gelten, wenn es auf der Ebene abstrakter Symbolsysteme verbleibt und keinen Bezug zu konkreten Handlungssituationen hat. Diese nur symbolische Welt kann zu einem gegenstandsfernen Objektivismus oder Intellektualismus werden, der Handlungskompetenz sicher nicht fördert.

Als Ausblick lässt sich die Frage aufwerfen, ob kollektive Erfahrungen des Handelns in Berufen eigene Wissenskulturen hervorbringen. Wird unterstellt, dass sich berufliche Gegenstände, Handlungsweisen und die Verfahren erst in berufsspezifischen Perspektiven zeigen, dann gewinnen auch die beruflichen Wissenskulturen in „Praxisgemeinschaften“, wie sie Rauner (2007) in die berufspädagogische Diskussion eingebracht hat, besondere Bedeutung. Immerhin könnte es durchaus eine Pluralität von beruflichen Bedeutungsintentionen geben (Sandkühler 2002).⁷ Diese Überle-

6 Hier ist nicht die dritte Stufe der Fähigkeitshierarchie bei Dreyfus & Dreyfus gemeint, sondern eher das Expertenhandeln (Stufe 5) als „kompetentes Handeln“ vorgestellt.

7 Rationale: den Gegenstand unter Formen des Verstandes bringen; erfahrungsbezogene: die angetragene Form am Gegenstand erkennen oder die Form als Kategorie durch den Ge-

gungen lassen sich hier nicht weiter verfolgen. Aber sie werfen die Frage auf, in welchem Umfang junge Menschen an beruflichen Erfahrungsprozessen teilhaben können, und welcher soziale Wert einer solchen Teilhabe und der daraus resultierenden erfahrungsmäßigen Vertrautheit mit den Gegenständen des beruflichen Handelns zugemessen wird.

Literatur

- Buck, G. (1989): Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Cassirer, E. (1940/41): Kant und die moderne Biologie. In: Cassirer, E. (2009): Geist und Leben. Schriften zu den Lebensordnungen von Natur und Kunst, Geschichte und Sprache, hrsg. v. Wolfgang Orth. Leipzig: Reclam, S.61–93.
- Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, hrsg. v. Jürgen Oelkers. Weinheim/Basel: Beltz.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gloy, K. (1996): Die Geschichte des ganzheitlichen Denkens. Verständnis der Natur. München: Beck.
- Husserl, E. (1992): Logische Untersuchungen. Zweiter Band. I. Teil. Edmund Husserl: Gesammelte Schriften, hrsg. v. Elisabeth Ströker. Hamburg: Meiner.
- Joas, H. (1996): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1248.
- Kant, I. (1790/1978): Kritik der Urteilskraft. I. Kant Werkausgabe Bd. X, hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft Bd. 57 (3. Aufl.).
- Leontjew, A. N. (1979): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Merleau-Ponty, M. (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: de Gruyter.
- Neuweg, G. H. (Hrsg.) (2000): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, Wien, München: Studien-Verlag.
- Neuweg, G. H. (2001): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann (2. Aufl.).
- Nickolaus, R. (2013): Wissen, Kompetenzen, Handeln. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 109 H. 1, S. 1–17.
- Rauner, F. (1995): Gestaltung von Arbeit und Technik. In: Arnold, R., & Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske und Budrich, S.50–66.
- Rauner, F. (2007): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr.40 – 2007/1 www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/468/40_de_rauner.pdf (Abruf:19.06.2014).

genstand wecken lassen; berufspraktisch-technische: Chancen der Gestaltung erkennen und nutzen, mögliche Entwicklungen technischer Systeme im Zeitablauf verhindern oder ermöglichen etc.

- Sandkühler, H. J. (2002): Natur und Wissenskulturen. Sorbonne-Vorlesungen über Pluralismus und Epistemologie. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Schütz, A. (1993): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 92 (6.Aufl.).
- Vonken, M. (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Wagenschein, M. (1970): Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Stuttgart: Klett.
- Wiesing, L. (Hrsg.) (2002): Philosophie der Wahrnehmung. Modelle und Reflexionen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1562.

Zur Bedeutung und zum Verhältnis von Wissen und Erfahrung im Kontext beruflicher Arbeit und Ausbildung

Martin Fischer

Mit dem Einzug der sogenannten „wissensbasierten“ Gesellschaft (Bell 1974) ist die gegenwärtige und künftige Ausrichtung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in den entwickelten Industriegesellschaften (und damit auch in Deutschland) in die Schusslinie geraten: Aus tatsächlichen oder vermeintlichen Anforderungen der wissensbasierten Gesellschaft werden neue Anforderungen an das berufliche Lernen vor und in der Erwerbstätigkeit abgeleitet. Das Erfahrungslernen, das in den deutschsprachigen Ländern organisierter Bestandteil der dualen Berufsausbildung ist, gerät unter Legitimationsdruck. Wissenschaftlich fundiertes Wissen, dessen Aneignung empfohlen wird, gilt als objektiv und relativ veränderungsresistent, Erfahrungswissen hingegen als subjektiv, zufällig und schnell überholt. So beschrieben etwa Baethge/Solga/Wieck (2007, S.75) die bisherige Art dualer Berufsausbildung als immer weniger bedarfsgerecht:

„Die Berufsausbildung, die als arbeitsintegrierte ihre Begründung im Wesentlichen aus der Bindung an das Erfahrungswissen bezogen hat, gerät gegenüber der höheren Allgemein- und wissenschaftlichen Bildung immer weiter ins Hintertreffen, verliert – wie die Rekrutierungspraxis von Unternehmen zeigt, die heute für Positionen, auf denen sie früher dual ausgebildete Fachkräfte einsetzten, zunehmend Hoch- und Fachhochschulabsolventen einstellen – an Attraktivität und entspricht auch nur noch einem geringer werdenden Bedarf der Wirtschaft.“

Seinerzeit las sich diese Stellungnahme wie ein Plädoyer, das die Entwertung von Erfahrungswissen diagnostiziert, eine zunehmende Inwertsetzung von akademischem Wissen prognostiziert und daher eine Akademisierung der Berufsbildung für die Qualifizierung von betrieblichen Fachkräften nahelegt! Heute wendet sich Martin Baethge (2014, S.2) gegen die „falsche Alternative von Hochschulstudium oder dualer Ausbildung“ und fordert, „die Kompetenzen junger und älterer Menschen auf allen Qualifikationsstufen deutlich anzuheben. Auch, und vielleicht vorrangig bei denen, die einen niedrigen oder keinen Abschluss haben“ (ähnlich Baethge et al. 2014, S.49ff.).

Dennoch ist und bleibt in der (populär-)wissenschaftlichen Literatur die akademische Bildung eine (nicht zuletzt von der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Müller 2009) favorisierte Form des Erwerbs beruflicher Kompetenzen. Hartmut Hirsch-Kreinsen (2013, S.4) fasst die entsprechende Argumentation folgendermaßen zusammen:

„Zum anderen stützt sich diese Position auf die These, dass moderne Gesellschaften sich hin zu Wissensgesellschaften entwickeln. Danach gewinnen insbesondere theoretisches und wissenschaftliches Wissen und entsprechende akademische Berufsgruppen, oftmals pauschal als Wissensarbeiter bezeichnet, eine Schlüsselstellung für zukünftige soziale und ökonomische Entwicklung. Dieses wissenschaftlich fundierte Wissen – so die dominierende Auffassung – könne nicht mehr in einer berufsfachlichen Ausbildung erworben werden.“

Diese Argumentation unterstellt einen mehr oder minder ausgeprägten Gegensatz zwischen wissenschaftlichem (mit Hochschule konnotiertem) und erfahrungsbezogenem (mit Berufsausbildung konnotiertem) Handeln, was in der Industriesoziologie, wenn auch mit unterschiedlichen Argumentationslinien und Schlussfolgerungen, eine gewisse Tradition hat – man denke etwa an die Gegenüberstellung von Planungs- und Erfahrungswissen (Malsch 1984) oder von objektivierendem und subjektivierendem (erfahrungsgeleitetem) Arbeitshandeln (Böhle/Milkau 1988; Böhle 2008). Diese These soll im Folgenden anhand von drei Bezugspunkten für die berufliche Arbeit und Ausbildung im Bereich gewerblich-technischer Facharbeit untersucht werden: Wissen und Erfahrung als

1. vermeintliche oder tatsächliche Anforderungsmerkmale von Berufsarbeit in der sogenannten Wissensgesellschaft;
2. vermeintliche oder tatsächliche Selektionskriterien im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt;

3. als tatsächliche oder zugeschriebene Elemente beruflichen Handelns.

Dabei soll die Auffassung begründet werden, dass Erfahrung im Kontext der Arbeit für die Aneignung beruflicher Kompetenz unumgänglich ist, auch in wissensintensiven Arbeitsbereichen, und dass eine akademische Ausbildung über dieses Element bislang nicht gleichermaßen verfügt wie eine duale Berufsausbildung. Daher steht, bezogen auf *berufliche Arbeitsanforderungen und den damit verbundenen Handlungskompetenzen*, die „Höherwertigkeit“ akademischer Bildung nicht von vornherein fest, sondern wäre erst noch, bezogen auf spezifische Berufsbereiche, zu untersuchen. Die Frage, welche Kompetenzen sich Menschen jenseits der unmittelbaren Handlungsanforderungen aneignen oder welche persönlichen Entwicklungspotenziale sie, etwa durch ein Hochschulstudium, anstreben, ist hierbei explizit ausgeklammert.

1. Wissen und Erfahrung als vermeintliche oder tatsächliche Anforderungsmerkmale von Berufsarbeit in der sogenannten Wissensgesellschaft

Die Debatte um die wissensbasierte Gesellschaft macht auch und gerade vor der Berufsbildung nicht halt (Lundvall/Borras 1999; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S.15ff.). Von der „sinkenden Halbwertszeit“ beruflichen Wissens (Schüppel 1996, S.238; Wolff o.J.), insbesondere des Erfahrungswissens, ist die Rede. Die Anforderung an gegenwärtige Erwerbspersonen, ihr Wissen beständig zu erneuern (Stichwort „lebenslanges Lernen“ (BMBF o.J.)), und die Forderung an künftige Erwerbspersonen, möglichst eine akademische Ausbildung zu absolvieren (Stichworte „Akademisierung der Arbeitswelt“ (Kuda et al. 2012) oder „Akademisierung der Berufsbildung“ (Büchter/Frommberger/Kremer 2012), werden in diesem Zusammenhang genannt.

Versucht man jedoch, Belege für die genannten Annahmen zu finden, stößt man jenseits globaler Aussagen meist auf Leerstellen. Und dadurch, dass es (fast) jede/r wiederholt, wird es auch nicht besser: Wo ist denn – und zwar auf der Ebene von arbeitsplatzbezogenen Anforderungen und der tatsächlichen Bewältigung dieser Anforderungen durch Erwerbspersonen – für einen bestimmten Ausbildungsberuf, für ein ganzes Berufsfeld oder gar für eine Vielzahl von Ausbildungsberufen einmal empirisch untersucht worden, welches Wissen für die Ausübung von Berufstätigkeiten tatsächlich

erforderlich ist und wie sich dieses Wissen im Verlauf der Zeit verändert hat?

Für die Frage nach der Wissensbasierung von Berufstätigkeiten kann man die Erwerbstätigenbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) aus dem Jahr 2006 heranziehen. Tätigkeiten und berufliche Anforderungen wurden dort auf Basis einer telefonischen Befragung erhoben und für sogenannte wissensintensive Berufe ausgewertet (Hall 2007a). Wissensintensive Berufe sind solche, bei denen die Arbeitsanforderungen in der Regel einen akademischen Abschluss, mindestens aber einen Fortbildungsabschluss (als Meister, Techniker o.ä.) notwendig machen (ebd., S.9). Circa 30% aller Berufe sind nach dieser Analyse wissensintensive Berufe, darunter sind Ingenieure, Ärzte, Apotheker und Lehrer (ebd., S.10). Es wurde jedoch auch versucht, Wissensarbeit im Bereich nicht-akademisch geprägter Erwerbsarbeit zu erfassen (Hall 2007b, S.182). Kreativitätsanforderungen wurden mit der Frage operationalisiert: „Wie häufig kommt es bei der täglichen Arbeit vor, dass Sie bisherige Verfahren verbessern oder etwas Neues ausprobieren müssen?“ Lernanforderungen wurden durch die Frage ermittelt: „Wie häufig kommt es bei der täglichen Arbeit vor, dass Sie vor neue Aufgaben gestellt werden, in die Sie sich erst mal hineindenken und einarbeiten müssen?“ Personen, die häufig mit kreativen Anforderungen konfrontiert sind, und Personen, bei denen häufig Lernanforderungen auftreten, (die aber nur manchmal oder auch nie kreativ tätig sind) markieren nach der Analyse von Anja Hall (2007c, S.37) einen Anteil von 39,3% in Berufen, die nicht schwerpunktmäßig durch ein hohes Anforderungsniveau geprägt sind.

Wenn hier die Begriffe „Wissen“ oder „Wissensarbeit“ für die Bewältigung der o.g. Anforderungen verwendet werden, ist damit jedoch noch nicht geklärt, ob es sich um theoretisch-systematisches Wissen oder um Erfahrungswissen handelt. In unseren Untersuchungen von Facharbeit im Bereich der betrieblichen Instandhaltung (Fischer 1998) hätten vermutlich nahezu alle Facharbeiter die o.g. Fragen nach Kreativitäts- und Lernanforderungen für sich bejaht; die allermeisten haben bei derartigen Fragen die Bedeutung von Erfahrung hervorgehoben. Solche Selbstauskünfte hielten jedoch, jedenfalls so absolut formuliert, einer genaueren Analyse oft nicht stand, denn häufig war erfahrungsgeleitetes Handeln auf Basis gewisser Theoriekenntnisse für gelungene Problemlösungen verantwortlich.

In einer weiteren Auswertung der Erwerbstätigenbefragung kommt Holger Alda (2013, S.59f.) zu dem Ergebnis, dass Routine-Tätigkeiten abnehmen, und vermutet, dass Firmen bei nicht-routinisierten und prozess-bezogenen Tätigkeiten dazu neigen, formal Hochqualifizierte einzustellen.

Agnes Dietzen und Tom Wünsche (2012) sehen, auf Basis eigener und der Auswertung anderer Untersuchungen, diesen Trend keineswegs so eindeutig. Welches Personal von Unternehmen eingestellt wird, hat jedoch mit vielen Faktoren zu tun – der Verfügbarkeit von Personengruppen auf dem Arbeitsmarkt, den Möglichkeiten und Vorteilen interner Rekrutierung, auch mit Traditionen, Vorurteilen und Erwartungen. Die o.g. Einschätzungen betrieblicher Rekrutierungspraxis können daher nicht die Frage beantworten, ob die im Rahmen einer dualen Berufsausbildung erworbenen Kompetenzen für bestimmte Berufstätigkeiten tatsächlich nicht mehr ausreichen.

Wenn die These belegt werden soll, dass Arbeitsanforderungen an gegebenen Arbeitsplätzen, für die bislang eine nicht-akademische Ausbildung ausreichend war, sich derart verändert haben, dass heute eine akademische Ausbildung erforderlich ist, wäre die detaillierte Erfassung beruflicher Handlungskompetenz im Längsschnitt oder zumindest zu verschiedenen Messzeitpunkten notwendig gewesen, um Veränderungen im Lauf der Zeit zu erfassen. Wenn die These belegt werden soll, dass akademisch gebildete Arbeitskräfte gegebene Arbeitsaufgaben besser bewältigen als nicht-akademisch Ausgebildete, unterstellte dies die Messung beruflicher Handlungskompetenzen als „large scale“-Untersuchung für die relevanten Berufe und Berufsfelder, um repräsentative Ergebnisse zu erzielen. Von repräsentativer Querschnittsuntersuchung und Längsschnitterhebung oder gar ihrer Verbindung ist die berufliche Kompetenzdiagnostik noch meilenweit entfernt. Im gewerblich-technischen Bereich sind erste Bemühungen zu einer „large scale“-Diagnostik in einigen ausgewählten Berufsfeldern zu verzeichnen (Rauner et al. 2011; Nickolaus/Gschwendtner/Abele 2011). Dort werden Kompetenzen von *Auszubildenden* analysiert, bestenfalls in Relation zu berufspädagogischen Handlungsprogrammen. Wie sich Kompetenzen von *Fachkräften* in Abhängigkeit von gewandelten Arbeitsanforderungen entwickelt haben, wäre eine andere und noch viel weitreichendere Fragestellung.

Es lassen sich also einzelne Untersuchungsergebnisse bestenfalls zu Thesen oder Hypothesen verdichten. Hier soll die Auffassung vertreten werden, dass die These von der zunehmenden Entwertung beruflichen (Erfahrungs-)Wissens auf der unzulässigen Gleichsetzung von wissensbasierter Produktion und entsprechenden Handlungsanforderungen in der Arbeit basiert. Erweitere oder erneuere sich das in den Produktionsanlagen vergegenständlichte Wissen, müsse sich auch das für den Betrieb der Anlagen erforderliche Wissen erweitern oder erneuern. Diese im Diskurs um die wissensbasierte Gesellschaft häufig zu findende Unterstellung ist jedoch zu vereinfacht, wie im Übrigen auch in einigen differenzierteren Analysen der Wissensgesellschaft eingeräumt wird, wonach „man sich die Realisierung

von Wissen in Handlungsabläufen nicht als einen quasi automatisch ablaufenden Vorgang vorstellen darf“ (Stehr 2001, S.239). Um es klar zu sagen: Die Verwissenschaftlichung von Produktion und Dienstleistungen soll hier nicht bestritten werden, wohl aber, dass sich dieses Faktum quasi selbstverständlich in solchen beruflichen Handlungsanforderungen niederschlägt, die nur auf Basis einer akademischen Ausbildung zu bewältigen sind.

In der Tat haben z.B. Untersuchungen im Automobilservice gezeigt, dass trotz des exponentiellen Anstiegs des in der Kraftfahrzeugtechnik vergegenständlichten Wissens das Wissen, das zur Reparatur moderner Automobile notwendig ist, sich keineswegs in gleicher Weise verändert (Tegge-
mann 2001). Diagnosesysteme, die für die Fehlererkennung entwickelt worden sind, spielen hierbei eine wesentliche Rolle (Schreier 2001). Sie werden entweder in den Werkstätten eingesetzt oder finden sich als Bordcomputer im Auto. Die Aufgabe der Fehlerdiagnose ist medial vermittelt, und dies bedeutet, dass die Arbeitskräfte im Routinebetrieb weder den zu diagnostizierenden Gegenstand (das Auto) noch das Diagnosesystem wissenschaftlich durchdringen müssen. Daher ist der Schluss von einer wissensintensiven Produktion (was für die Automobilindustrie zutrifft) auf wissensintensive Produktions- oder Instandhaltungsarbeit fragwürdig. Das kann man im Übrigen auch Sennetts Analyse des Bäckereihandwerks in Boston entnehmen: „Brot ist zum Bildschirmsymbol geworden“ (Sennett 1998, S.87).

„Backen, Schuhe machen, Drucken, kann ich alles‘, sagte eine der Frauen lachend [...]. Die Bäcker wissen nur allzu gut, dass sie simple, geistlose Tätigkeiten verrichten, bei denen sie weniger tun, als sie eigentlich können“ (ebd., S.90).

Und das, obwohl computergesteuerte Backautomaten und industrielle Backmischungen zweifelsohne auf Basis wissenschaftlicher Forschung entwickelt worden sind!

Das Gesagte gilt jedoch nur bei funktionierenden informationstechnischen Werkzeugen und den entsprechenden Arbeitsabläufen. Im Falle des Nicht-Funktionierens oder suboptimalen Funktionierens von produktionstechnischen und logistischen Systemen erhöhen diese die Komplexität des Arbeitssystems und damit möglicherweise die Kompetenzanforderungen an die damit befassten Arbeitskräfte.

Mit anderen Worten: Aus dem Sachverhalt der wissensbasierten Produktion lassen sich eindeutige Handlungsanforderungen an das technische Personal – und damit spezifische Ausbildungserfordernisse – keineswegs ohne weiteres ableiten. Neben Aufgabenzuschnitten und arbeitsorganisato-

rischen Abläufen ist die Art und Weise technischer Unterstützung im Arbeitsprozess hierfür verantwortlich sowie das Funktionieren/Nicht-Funktionieren solcher technischen Hilfsmittel. Ohne genaue Kenntnis der im Kontext beruflicher Arbeit verwendeten technischen Systeme und der betrieblichen Arbeitsorganisation sowie der tatsächlichen Arbeitsanforderungen ist weder die Tendenz zu wissensintensiverer Arbeit noch ein gegenteiliger Trend ableitbar.

2. Wissen und Erfahrung als vermeintliche oder tatsächliche Selektionskriterien im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt

Während einerseits aus vermeintlichen Arbeitsanforderungen in der sogenannten wissensbasierten Gesellschaft die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Ausbildung künftiger Arbeitskräfte abgeleitet wird, haben sich andererseits die Hochschulen in Deutschland seit dem Beschluss der deutschen Kultusministerkonferenz vom März 2009 für beruflich Qualifizierte stärker geöffnet (KMK 2009). Dies ist zunächst formal geschehen, etwa durch die erweiterten Möglichkeiten, auf Basis beruflicher Erfahrung auch ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung studieren zu können. Damit ist auch die Frage der Anerkennung von beruflicher Erfahrung als Voraussetzung für den Hochschulzugang und als Ersatz für an der Hochschule erbrachte Leistungen auf die Tagesordnung gesetzt worden (Freitag et al. 2011).

Im Folgenden sollen nicht die mit der Öffnung der Hochschulen erweiterten Möglichkeiten infrage gestellt werden, berufliche und akademische Bildung miteinander zu verbinden, wohl aber die in Zugangs- und Anrechnungskriterien enthaltene Annahme, berufliche Erfahrung und akademisches Wissen ließen sich wechselseitig ersetzen. Zunächst ist festzuhalten, dass die rechtliche Öffnung der Hochschulen keineswegs mit einem faktischen Ansturm von beruflich Qualifizierten verknüpft ist, insbesondere bei den Universitäten nicht. An einer traditionsreichen technischen Universität wie dem Karlsruher Institut für Technologie (KIT) befinden sich im Herbst 2013 nicht einmal 20 von knapp 24.000 Studenten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (eigene Untersuchung vgl. www.ibap.kit.edu/mentoring/mentoring.php (Abruf 5.11.2014); Jungmann/Schreiber 2013, S.20). An der Ruhr-Universität Bochum, wo ebenfalls entsprechende Untersuchungen durchgeführt wurden, gab es im Wintersemester 2010/2011

30 Studierende ausschließlich auf Basis beruflicher Qualifizierung bei insgesamt 34.024 Studierenden (Wannöfel et al. 2011, S.4).

Was das quantitative Verhältnis zwischen beruflich Qualifizierten und traditionell Studierenden an Universitäten andeutet, ist die Einsicht, dass Struktur und Logik beruflicher Erfahrung keineswegs generell der Struktur und Logik hochschulischer Leistungserbringung entsprechen. Wer wollte sich schon der wissenschaftlichen Fundierung einer Berufsausbildung widersetzen? Die Frage ist bloß, was diejenigen Personen studieren sollten (und mit welchem Effekt), die nun an die Stelle von betrieblich ausgebildeten Fachkräften treten sollen.

Das Problem der Berufsorientierung universitärer Studiengänge, das mit der Einrichtung von Bachelorstudiengängen eigentlich angegangen werden sollte, ist keineswegs einfach zu lösen. Das soll im Folgenden anhand der Berufsschullehrerausbildung gezeigt werden, wo es zum Verhältnis von akademischen Disziplinen und beruflichen Fachrichtungen (und damit zu beruflicher Arbeit) eine lange Diskussion gibt, die man an dieser Stelle aufgreifen kann (Bannwitz/Rauner 1993; Gerds/Heidegger/Rauner 1999; Becker/Spöttl 2008; Herkner/Pahl 2011): Im Jahr 1973 legte die Deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) in einer Rahmenvereinbarung über die „Lehrbefähigung für Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens“ fest, dass sich die dort festgelegten 13 Fachrichtungen, in denen Berufsschullehrer ausgebildet werden, an sogenannten Berufsfeldern orientieren sollen (KMK 1973). Nachvollziehbar ist hier die Intention, angehende Berufsschullehrkräfte mit denjenigen Berufen bzw. Berufsfeldern wissenschaftlich zu befassen, in denen ihre Schülerinnen und Schüler ausgebildet werden.

Angehende Berufsschullehrkräfte studieren also in Deutschland. Fragt sich nur, wie der Bezug zu ihrer eigenen Berufsarbeit und zu den Berufen ihrer Schüler/-innen hergestellt wird. In den allerwenigsten Bundesländern sind berufliche Fachrichtungen auf akademischem Niveau eingerichtet worden (Gerds/Heidegger/Rauner 1999, S.15ff.). Bleiben also die traditionellen akademischen Disziplinen, in denen das in den Berufen erforderliche Wissen und Können zum Gegenstand hochschulischen Lehrens und Lernens gemacht werden könnte. Für diejenigen, die Bankkaufleute ausbilden, scheint – zumindest auf den ersten Blick – ein Studium der Betriebswirtschaftslehre naheliegend. Für die Ausbildung von Industriemechanikern und -mechanikerinnen ist das der Maschinenbau. Aber was studieren angehende Lehrer von Friseurinnen? Architektur, weil so eine Frisur ja auch eine ästhetische Gestaltungsaufgabe ist? Kunstgeschichte, weil Frisuren wandelnden Moden unterliegen? Dermatologie, weil Haare auf der Haut wachsen?

Lassen wir einmal die Berufe beiseite, für die sich eine korrespondierende wissenschaftliche Disziplin schwerlich finden lässt, und betrachten wir ein Berufsfeld, das im Allgemeinen mit einer näherliegenden Bezugswissenschaft verknüpft wird, z.B. das Berufsfeld Metalltechnik, das in der wissenschaftlichen Disziplin des Maschinenbaus sein Pendant hat: Im Maschinenbau geht es um die Entwicklung und Konstruktion von Maschinen und Anlagen; in den meisten metalltechnischen Ausbildungsberufen hingegen um die Programmierung, Bedienung und Instandhaltung von Maschinen und Anlagen. Die Ingenieurwissenschaft Maschinenbau umfasst einerseits viel mehr (nämlich umfangreiches Grundlagenwissen und hochspezialisiertes Konstruktionswissen) und bildet andererseits nur einen Teilaspekt dessen ab, was das Hintergrundwissen kompetenter Fachkräfte ausmacht.

Akademisches Wissen und das in der Facharbeit benötigte Wissen korrespondieren nur bedingt bzw. teilweise. Nimmt man die Untersuchungen zum Arbeitsprozesswissen (Fischer 2000, 2005; Fischer/Rauner 2002), so bilden die Gesetze und Regeln mathematischer, naturwissenschaftlicher und (informations-)technischer Art, die in der gewerblich-technischen Berufsausbildung die aus der Ingenieurwissenschaft abgeleitete Fachtheorie strukturieren, einen Bestandteil dieses Hintergrundwissens – neben den Erfahrungen mit Maschinen und Prozessen und neben den sozialen und ökonomischen Regeln, die in der betrieblichen Lebenswelt als unabdingbar für facharbeitergerechte Lösungen von Arbeitsaufgaben akzeptiert werden. Das gilt auch für hoch-verwissenschaftlichte Tätigkeitsbereiche, wie Ines Langemeyer (2012, S.8) in einer empirischen Untersuchung für das Arbeitsprozesswissen von medizinischen Fachkräften in der Herzchirurgie herausgearbeitet hat, wo die sozialen Praktiken der Wahrnehmung und Interpretation des gesamten Arbeitsprozesses eine wichtige Rolle spielen.

Man sieht: Die Aneignung von Wissen in akademischen Disziplinen entspricht gar nicht ohne Weiteres den existierenden Anforderungen der Berufsarbeit. Eine Wissenschaft, die das Handeln von Facharbeitern in all seinen Facetten zum Gegenstand machte, und zwar so, dass jemand, der diese Wissenschaft studierte, kompetenter handelte als jemand, der eine duale Berufsausbildung absolviert hat, existiert traditionellerweise nicht! Das liegt daran, dass eine facharbeitsbezogene Strukturierung von Inhalten zumindest an Universitäten nicht als akademische Disziplin etabliert ist, und das liegt auch daran, dass solch ein Studium Phasen betrieblicher Arbeitserfahrung vorsehen müsste, ohne die berufliche Kompetenz nicht zu erwerben ist (Rauner 2010, S.8).

Zwischenfazit: Das universitäre Studium folgt der Logik der akademischen Disziplinen; demzufolge haben sich die Studierenden eine relevante Auswahl aus dem Kanon der jeweiligen Wissenschaft anzueignen. Insofern

die Absolventinnen und Absolventen dieser Studiengänge – und das ist die Mehrheit – ihre Berufstätigkeit nicht in der Sphäre der Wissenschaft suchen, sondern eine Berufstätigkeit außerhalb wissenschaftlicher Tätigkeit anstreben, ist eine zweite Phase (bzw. zwischenzeitliche Praxisphase) der Einarbeitung in den Beruf vonnöten, die je nach Beruf mehr oder weniger reglementiert verläuft (Referendariat bei Lehrkräften, praktisches Jahr bei Ärzten, therapeutische Zusatzausbildung bei Psychologen, Anlernung/Praktika im Betrieb bei Ingenieuren) und die Arbeitserfahrung im jeweiligen Beruf einschließt. Dieser Sachverhalt zeigt, dass die Logik des durch die akademische Disziplin strukturierten Lernens nicht unmittelbar der Logik der anschließenden Berufstätigkeit und der ggf. vorausgehenden Berufserfahrung entspricht.

Es ist daher fragwürdig, die Resultate der akademischen Ausbildung unmittelbar mit beruflichen Kompetenzen zu verknüpfen, mit denen die Inhalte der akademischen Ausbildung erkennbar wenig zu tun haben. Dies ist im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) der Fall. Dort wird, etwa auf der Stufe 6, davon ausgegangen, dass die betreffende Person eine akademische Qualifikation auf dem Niveau eines Bachelor-Abschlusses erworben hat und damit in der Lage ist, „Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen“ zu übernehmen (EU-Parlament/Rat 2008, Anhang II). Wer wird schon bei einem beliebigen Bachelor-Studium auf Führungsaufgaben gegenüber Personen/Gruppen, noch dazu im beruflichen Kontext, vorbereitet? Sicherlich, der Europäische Qualifikationsrahmen stellt nur allgemeine Deskriptoren zur Verfügung, denen individuelle Personen auf jeder Niveaustufe entsprechen oder nicht entsprechen können. Warum aber akademisch ausgebildeten Personen per se die Kompetenz für Führungsaufgaben attestiert wird, während sie nicht-akademisch ausgebildeten Personen, die tatsächlich Betriebe und Personal führen, per se erst einmal nicht attestiert wird, ist rein empirisch unerfindlich.

Es ist also bislang gar kein gemeinsamer Nenner zu sehen, der wissenschaftliches Wissen und berufliche Erfahrung vergleichbar machte. Dies würde erst dann der Fall sein, wenn man berufsbedeutsame Kompetenzen ermittelte und den Stellenwert wissenschaftlichen Wissens und beruflicher Erfahrung für die Erlangung solcher Kompetenzen angeben könnte. Ich vermute, es handelt sich hierbei eher um ein komplementäres Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Arbeitserfahrung und kein Verhältnis der wechselseitigen Austauschbarkeit.

Dies alles bedeutet eben auch, dass berufliche Erfahrung als Selektionskriterium für den Hochschulzugang fragwürdig ist, solange und soweit das akademische Lehren und Lernen gerade in den ersten Semestern bei einer rein grundlagentheoretischen Ausrichtung bleibt. Wem sollen drei Jahre

Berufserfahrung auf Basis einer zweijährigen Berufsausbildung (dies ist nach KMK 2009 Voraussetzung für die Aufnahme eines fachgebundenen Hochschulstudiums) helfen, höhere Mathematik an einer Universität zu bewältigen? Und selbst Meistern, die in ihrer beruflichen Praxis höchst anspruchsvolle technische Projekte bewältigt haben, wird in den universitären Grundlagenfächern im Wettbewerb mit frisch gebackenen Abiturienten schlagend klargemacht, wie wenig ihre bisherige berufliche Erfahrung an der Universität wert ist. Umgekehrt ist die Kompetenz der (erfolgreich) Studierenden, grundlagentheoretisches Wissen disziplinbezogen zu gewissen Prüfungszeitpunkten reproduzieren zu können, auch nicht identisch mit der beruflichen Handlungskompetenz, die von Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Handlungsfeldern der Ingenieursarbeit erwartet wird. Aus diesen Gründen bemühen sich manche Hochschulen einerseits um Mentoring-Konzepte (z.B. Jungmann/Schreiber 2013) oder MINT-Kurse (Mathematik-Informatik-Naturwissenschaft-Technik) etc. für beruflich Qualifizierte in der Eingangsphase der Hochschulausbildung und andererseits um eine projektförmige Organisation des Studiums mit berufspraktischen Aufgabenstellungen, mit deren Hilfe den Studierenden eine stärkere berufliche Orientierung vermittelt werden soll (z.B. Albers/Burkardt/Becke 2012). Diese Bemühungen zeigen jedoch, dass berufliche Erfahrung und akademisches Studium nicht wechselseitig ersetzbar sind, sondern im Interesse der Aneignung beruflicher Handlungskompetenz wechselseitig aufeinander bezogen werden müssten. Entsprechende Konzipierungen von (insbesondere weiterbildenden) Studiengängen hätten zu folgen. Die zunehmende Attraktivität des dualen Studiums, sowohl für Studierende als auch für die beteiligten Betriebe (AusbildungsPlus 2014, S.39), kann als ein gewisser Beleg für die These des wechselseitigen Bezugs herangezogen werden (auch wenn noch genauer untersucht werden müsste, ob und inwieweit wissenschaftliches Wissen und betriebliche Arbeitserfahrung hierbei tatsächlich aufeinander bezogen werden).

3. Wissen und Erfahrung als tatsächliche oder zugeschriebene Elemente beruflichen Handelns

Wie man am Europäischen Qualifikationsrahmen sehen kann: Kompetenz ist nicht nur die Beschreibung von Können, sie ist auch die Zuschreibung von Können:

„Soziologisch gesehen sind Kompetenzen also eher sozial zugeschriebene Qualitäten, die sich über vielgestaltige Kommunikationen und Interaktionen

manifestieren bzw. als sich manifestierend dem Subjekt attestiert werden“ (Kurtz 2010, S.8).

Kommunikationen und Interaktionen im sogenannten Brügge-Kopenhagen-Prozess (Fahle/Thiele 2003) haben zu solchen Zuschreibungen und damit zum Europäischen Qualifikationsrahmen geführt.

Nimmt man als Maßstab die tatsächlich vorhandenen Kompetenzen, ist es sehr waghalsig, die akademischen Abschlüsse Bachelor, Master und Doktor automatisch mit den höchsten Stufen (den Niveaus 6–8) der beruflichen Kompetenz zu identifizieren. Herauszufinden, ob und welche Passung hier vorliegt, wäre eine Frage der Forschung. Die Fragwürdigkeit derartiger Zuschreibungen zeigt sich, wenn man den Stellenwert von Wissen, im Sinne von wissenschaftlichem Wissen, und Arbeitserfahrung für die berufliche Kompetenzentwicklung untersucht – das ist ja der entscheidende Punkt in der gesamten Diskussion. Dazu möchte ich im letzten Teil meines Beitrags noch einige Argumente aufgreifen.

Erstens, es stimmt: Berufliches Erfahrungswissen kann obsolet werden. Dies wird ja, wie in der Einleitung beschrieben, als Argument gegen das Erfahrungslernen angeführt. Berufe sterben aus und vereinzelte berufswissenschaftliche Untersuchungen zeigen den Wegfall von Tätigkeitsbereichen innerhalb existierender Berufe.

Peter Gerds (2002) hat das sogenannte Einschaben im Maschinenbau (das manuelle Herstellen einer glatten Fläche auf dem Werkzeugschlitten von Werkzeugmaschinen) analysiert und dabei die immense, vermeintlich kaum objektivierbare Erfahrung der Könnner in diesem Metier hervorgehoben. Jedoch ergaben meine Recherchen im Anschluss an diese Untersuchung, dass das skizzierte Erfahrungswissen der Fachkräfte mehr und mehr obsolet wird: Moderne Zerspanungsmaschinen (insbesondere der Hochgeschwindigkeitsbearbeitung (Vollmer 1998)) erledigen die Arbeit in der notwendigen Güte, und Teile wie Werkzeugschlitten werden von den Werkzeugmaschinenherstellern fertig konfektioniert eingekauft und eingebaut.

Das Beispiel zeigt, dass sich die Bedeutung bestimmter Anteile im Erfahrungswissen der Fachkräfte relativieren kann (z.B. Erfahrung mit speziellen Fertigungsverfahren), denn das Verhältnis von wissenschaftlicher Durchdringung des Produktionsprozesses und beruflicher Erfahrung unterliegt der historischen Veränderung. Man sollte sich daher davor hüten, die oftmals langjährig akkumulierte Erfahrung der Facharbeiter ohne Weiteres als auch zukünftig relevant anzunehmen oder gar als Schutz vor Rationalisierung zu betrachten. Historisch lässt sich die Entwertung eines spezifischen

Erfahrungswissens am Beispiel des sogenannten Puddling-Verfahrens bei der Eisen- und Stahlgewinnung studieren:

„Das Wissen der Hüttenleute war Erfahrungswissen, das über Jahrhunderte hinweg gesammelt und von Generation zu Generation weitergegeben wurde. Von chemischen Formeln wußten sie nichts, aber sie konnten aufgrund von Farbe und Konsistenz die Qualität der in ihrer Region vorkommenden Erze beurteilen, aufgrund der Färbung der Flamme sowie der Schlackenfarbe den Vorgang im Hochofen oder im Frischherd einschätzen, Korrekturen des Prozesses vornehmen, beim ersten Hammerschlag die Qualität des Eisens feststellen und aus dem Ergebnis auf Fehlerquellen Rückschlüsse ziehen“ (Paulinyi/Troitzsch 1991, S.388).

Henry Bessemer entwickelte ein Verfahren, Sauerstoff in die Schmelze einzuleiten, wodurch die bisherige Puddling-Methode eben nicht optimiert, sondern völlig revolutioniert wurde. Auf diese Weise werden Kohlenstoff und Silizium oxidiert. Dieser Vorgang selbst führt dazu, dass der Schmelze weitere Wärme zugeführt wird, ohne sie – wie beim Puddeln – zu rühren und in Bewegung zu halten. Nach nur zwanzig Minuten erhält man nahezu kohlenstofffreies, schmiedbares Eisen.

„Als Bessemer in der British Association for the Advancement of Science am 13. August 1856 über die Stahlherstellung als hitzeabgebenden Vorgang referierte, wurde er von den meisten Hüttenbesitzern verlacht; daß ausgerechnet der am meisten energieschluckende Prozeß, die Stahlherstellung, nunmehr Hitze abgeben sollte, stellte alle bisherige Erfahrung auf den Kopf“ (König/Weber 1990, S. 72).

Zweitens – und das zeigen die o.g. Beispiele für eine Entwertung von Erfahrung ebenfalls –, es stimmt auch: Nicht alles ist nur über Erfahrung erlernbar. So ist zum Beispiel das Verhalten von Atomen kein Erfahrungstatbestand. Einige naturwissenschaftlich-technische Phänomene und Prozesse wie die der Elektrizität, der Radioaktivität etc., aber auch physiologisch-psychologische Aktivitäten wie neuronale Prozesse, Verhalten menschlicher Zellen etc. sind der Erfahrung nicht zugänglich, können gleichwohl aber für berufliches Handeln (z.B. von Elektrikern oder Pflegekräften) relevant sein. Insofern ist es bedeutsam, dass Arbeitspersonen wissenschaftlich fundiertes Wissen in ihr berufliches Handeln integrieren können. Das Lernen durch Erfahrung wird zusätzlich erschwert durch die mediale Vermittlung beruflichen Handelns über Informations- und Kommunikationstechnologien; die damit einhergehenden Prozesse der Informationsverarbeitung sind der unmittelbaren Erfahrung überwiegend ebenfalls nicht zugänglich.

Der entscheidende Punkt ist aber, drittens: Wissen, soll es für berufliche Arbeit handlungsleitend sein, kommt ohne den Prozess des Erfahrung-Machens und die Akkumulation von Erfahrungswissen in Bezug auf die Gegenstände der Facharbeit, die Anforderungen an Facharbeit und die Personen der Zusammenarbeit nicht aus. Die Tatsache, dass zeitweise Teile des Erfahrungswissens von Fachkräften obsolet werden, spricht keineswegs gegen das Erfahrungslernen. Warum ist das so?

Die Echtheit der Erfahrung gewährleistet, dass der Möglichkeit nach alle realen Facetten einer Situation in die persönliche Erfahrung einfließen können. Diese Facetten können auch zufällige, für die Situation eigentlich nicht wesentliche Erscheinungen sein. Die gesamte Erscheinungsvielfalt aufzunehmen und zu verarbeiten, ist jedoch dort besonders wichtig, wo eine Situation oder ein Prozess nicht nur theoretisch auf den Begriff gebracht, sondern auch praktisch beherrscht werden muss, und wo bei der Prozessbeherrschung vielfältige Phänomene eine Rolle spielen. Autofahren, Maschinen führen, Kinder unterrichten, medizinische Operationen durchführen, dies alles gelingt jedoch nur auf Basis des Selbst-Machens von Erfahrung, da beim Handeln nicht nur allgemeine Regeln und Bedeutungen, sondern die Phänomene des Konkreten (das Verhalten der übrigen Verkehrsteilnehmer beim Autofahren, Besonderheiten von Werkzeug und Material an der Werkzeugmaschine, das Verhalten der Kinder beim Unterrichten, die Reaktionen des Patienten während der Operation) berücksichtigt werden müssen. Dieses Selbst-Machen von Erfahrung ist es vor allem, das Fritz Böhle (2008) im Konzept der erfahrungsgeleiteten Arbeit anspricht und Sabine Pfeiffer (2012, S.208) zu der Schlussfolgerung bringt: „Auch die Arbeit mit abstraktestem Wissen trägt Erfahrungsqualitäten in sich – und funktioniert nur so.“

Fallstudien aus dem Werkzeugbau der Automobilindustrie (Haasler 2004) zeigen die Bedeutung von Erfahrung-Machen und Erfahrung-Haben der Fachkräfte auch unter den Bedingungen wissensintensiver Produktion. Wie Bernd Haasler (2006, S.4) berichtet, ist trotz wissensbasierter Konstruktion kein Presswerkzeug ohne manuelle Nacharbeit direkt nach dem Neubau serientauglich. Fazit der Facharbeiter: „Blech lebt!“ (ebd., S.15). Bezüglich des Umgangs mit dem „lebenden Blech“ beschreibt Haasler die Bedeutung praktischen Wissens und Könnens, das in der Arbeitserfahrung sein Fundament hat.

Für den Erwerb von beruflichen Kompetenzen ist der Prozess des Erfahrung-Machens daher unumgänglich, und dieser Prozess besitzt eine individuelle und damit auch subjektive Komponente. Jedoch ist Erfahrung nicht bloß als ausschließlich individuelle, zufällige und rein subjektive Empfindung anzusehen, sondern hat auch ein gesellschaftliches und kollektives

Element. Diese gesellschaftliche und kollektive Komponente beruflicher Erfahrung resultiert aus der sprachlichen und medialen Vermittlung von Erfahrung, aus der Kooperation mit anderen Personen bei der Erbringung kollektiver Arbeitsleistungen (Vollmer/Wehner 2008; Fischer/Röben 2011) und aus der Zuweisung von gesellschaftlich bestimmten Erfahrungsräumen für das Lernen und Arbeiten (Berufsschule und Betrieb in der Berufsausbildung, Praktika in der Berufsvorbereitung, Vorlesungen und Seminare in der Hochschulbildung, statische oder wechselnde Aufgabenprofile in der beruflichen Arbeit).

Was ich zeigen möchte: Es ist zu sehr Schwarz-Weiß-Denken, Erfahrung nur als subjektiv und wissenschaftliches Wissen nur als objektiv darzustellen. Das gilt auch für die entsprechenden Aneignungsprozesse.

Einige Überlegungen zum Charakter des Erfahrungslernens (Fischer 1996) mögen dies deutlich machen: Erfahren wird, sobald wir uns das Objekt der Erfahrung bewusst machen, nicht ein Konglomerat aus Form, Farbe, akustischen, haptischen und sensorischen Eindrücken, sondern eine laufende Maschine, eine glatte metallische Oberfläche, der Geruch nach verbranntem Gummi, ein „Crash“ etc.: Das heißt, der Prozess des Erfahrung-Machens ist mit bestimmten Vorstellungen (Hegel 1830/1970, S.258ff.) – „mental Modellen“ (Dutke 1994) – verknüpft, die sich Menschen im Lauf ihres Lebens angeeignet haben. Und da sich dieses Leben innerhalb der Gesellschaft abspielt, geschieht der Prozess des Erfahrung-Machens, wiewohl er im Augenblick des Erlebens ein individueller Vorgang ist, vor dem Hintergrund der Deutungs- und Verarbeitungsmuster, die in der Gesellschaft bereitgestellt werden und die sich die betreffende Person angeeignet hat.

Dieser Aspekt von Erfahrung ist in Deutschland in der Diskussion der 1970er-Jahre über politische Arbeiterbildung angesprochen worden. Hierbei hat Oskar Negt (1978, S.44) darauf hingewiesen, dass Erfahrungen

„in gewisser Weise kollektive Momente einer durch Begriffe und durch Sprache vermittelten Auseinandersetzung mit der Realität, mit der Gesellschaft (sind). Insofern steckt in dem Begriff der Erfahrung immer schon ein allgemeines Element, das die total individualisierte, zufällige, rein subjektive Empfindung überschreitet“.

Diese Einsicht lässt sich durch den interkulturellen Sprachvergleich belegen: So verfügt die Sprache von Wüsten bewohnenden Völkern im Unterschied zur deutschen Sprache über eine immense Anzahl von Wörtern zur Beschreibung von Braun- und Beige-Tönen – offenbar in der Wüste eine gesellschaftliche Notwendigkeit. Ebenso die Sprache der Inuit zur Bezeich-

nung der Eigenschaften für Eis und Schnee. Der interkulturelle Sprachvergleich zeigt auch für den Bereich der Berufsarbeit und des beruflichen Lernens (Wild/Jungmann 2011), dass Erfahrungen eine gesellschaftlich-kulturelle Dimension haben. Die Bezeichnung und damit die Versprachlichung von Erfahrung verknüpft die subjektive individuelle Wahrnehmung mit einer allgemeinen, in der jeweiligen Sprachgemeinschaft vorhandenen Vorstellung. Dies gilt, da sich ja die Lebensbedingungen in einer modernen Gesellschaft nicht mehr vorrangig aus der Beschaffenheit von Sand und Schnee hervorleiten, ebenso für die artifiziell geschaffenen Arbeits- und Lebensbedingungen.

Erfahrungslernen hat nicht nur deswegen eine gesellschaftliche Komponente, weil es sprachlich und medial vermittelt ist. Räume, in denen Erfahrungen gemacht werden können oder müssen, werden Menschen im Kontext von Ausbildung und Arbeit auch durch gesellschaftliche Instanzen explizit oder implizit zugewiesen. Das betrifft das Thema „Hochschulzugang“ bzw. „Zugang zu Ausbildung“. Es ist eben ein Unterschied, ob einem Menschen bei seiner Ausbildung der Erfahrungsraum „Betrieb“ oder der Erfahrungsraum „Universität“ zugewiesen wird. Somit ist Erfahrungslernen nicht bloß subjektiv, sondern besitzt über die Charakteristika der jeweiligen Erfahrungsräume, der dort geltenden Regeln für Aneignungsprozesse sowie des dort jeweils ausgebildeten Habitus (Bahl 2012) ein gesellschaftliches und damit verallgemeinerndes Element.

Und was ist mit dem angeblichen Gegenspieler des Erfahrungslernens (Pfeiffer 2012), der Aneignung wissenschaftlichen Wissens?

Begreift man „Wissen“ als ein Ensemble von Erkenntnissen und Einsichten, die Menschen auf dem Weg zu vernünftigem Handeln helfen könnten (Kuhn 2007), gerät man schon ins Staunen, was alles in einer wissensbasierten Gesellschaft geschieht: Ist das „wissensbasiert“, für den menschlichen Verzehr vorgesehene Rinder mit Schlachtabfällen zu füttern, wie im Fall von BSE, und sich anschließend zu wundern, dass die Konsumenten an Krankheiten sterben, die vorher nur bei Schafen bekannt waren (Heidenreich 2002, S.9)? Ist es tatsächlich „Wissen“, das zu der kürzlich erlebten weltweiten Finanzkrise geführt hat, einschließlich des Zusammenbruchs von Banken, der Vernichtung von Milliardensummen bis hin zum drohenden Staatsbankrott einzelner Länder? Und das, obwohl Wissenschaften, deren Repräsentanten regelmäßig mit dem Nobelpreis geehrt werden, finanzwirtschaftliche Beziehungen seit Langem erforschen und die OECD (1999, S.114–115) die Betriebe des Finanz- und Versicherungssektors zu den „wissensbasierten Unternehmen“ zählt?

Es lässt sich wohl kaum schlussfolgern, dass es sich bei der wissensbasierten Gesellschaft um eine handele, die auf Vernunft und Weisheit gebaut

sei, obwohl solch eine Idee durchaus auch um den Begriff der wissensbasierten Gesellschaft oszilliert, was z.B. Lundvall (1995, S.45–46) anspricht:

„Being good at allocating tangible resources will be only of secondary importance; what will matter is how well one succeeds in developing organisations which promote learning and the wise (Hervorhebung M.F.) use of knowledge.“

Mit dem Begriff „Wissen“ werden eher Ansprüche formuliert – der Anspruch nämlich, dass Wissen (akademisches wie nicht-akademisches) sich stets als wirtschaftlich verwertbar erweisen müsse (Wolf 2012, S.54), sowie der Anspruch, dass die Menschen gegenwärtig und zukünftig sich beständig neues Wissen aneignen müssten, und das gilt auch und gerade für die Sphäre der Berufsbildung. Worin dieses Wissen besteht, bleibt allerdings eher im Dunkeln. Konsequenterweise ist die Debatte um die wissensbasierte Gesellschaft unter dem Aspekt der beruflichen Bildung weniger eine Debatte um Art und Inhalte von Wissen, auf die eine künftige Gesellschaft gebaut sein müsste. Es ist eine Debatte um die Anforderungen an lebenslanges Lernen, und nicht zufällig verknüpfte die Europäische Kommission in ihrem Weißbuch zur Allgemeinen und Beruflichen Bildung (1995, S.2) das Thema des lebenslangen Lernens mit der wissensbasierten (damals noch „kognitiv“ genannten) Gesellschaft.

Zusammenfassende Thesen

In Produktionsanlagen und Produkten steckt heutzutage enormes Wissen, auch im Sinn von wissenschaftlichem Wissen. Dass sich dieser Sachverhalt unmittelbar in den Handlungsanforderungen derjenigen niederschlägt, die Produktionsanlagen betreiben oder instand halten, Produkte vertreiben und verkaufen oder Dienstleistungsarbeit verrichten, ist eine zu vereinfachte Vorstellung. Insbesondere der Sachverhalt der medialen Vermittlung von Arbeitsanforderungen ist hierbei zu berücksichtigen und müsste berufsspezifisch und empirisch untersucht werden. Informationstechnische Unterstützung stellt Wissen und (teil-)automatisierte Operationen für die Arbeitskräfte zur Verfügung (über die sie daher nicht persönlich verfügen müssen), erhöht aufgrund des vergrößerten Problemraums jedoch auch die Arbeitsanforderungen im Fall suboptimalen Funktionierens. Ob sich diese polarisierten Anforderungen innerhalb eines Arbeitsplatzes finden und eine qualifizierte Arbeitsperson betreffen oder unterschiedlich qualifizierten Personengruppen im Betrieb zugewiesen werden (z.B. dual und akademisch

Qualifizierten), bedürfte der genaueren empirischen Untersuchung, bezogen auf spezifische Berufe und Berufsfelder.

Die Öffnung der Hochschulen bietet Chancen für beruflich qualifizierte, berufliche Erfahrung und akademisches Studium miteinander zu verbinden. Es muss aber bezweifelt werden, dass akademisches Wissen und berufliche Erfahrung wechselseitig substituierbar seien und eine akademische Ausbildung für Tätigkeiten, die bislang von dual Ausgebildeten durchgeführt werden, naheläge. Dies liegt weniger daran, dass wissenschaftliche Erkenntnisse für Facharbeit prinzipiell nicht zu gebrauchen wären, sondern daran, dass eine facharbeitsbezogene Strukturierung von Inhalten traditionellerweise nicht als akademische Disziplin etabliert ist, und dies liegt auch daran, dass solch ein Studium Phasen für die Aneignung betrieblicher Arbeitserfahrung vorsehen müsste, ohne die berufliche Kompetenz nicht zu erwerben ist.

Die vielfach angenommene Dichotomie von Erfahrungslernen und der Aneignung wissenschaftlichen Wissens beruht auf einer sehr atomistischen und individualistischen Konzeption von Erfahrung, die negiert, dass im Erfahrungslernen über das Zusammenarbeiten, über Sprache und Medien etc. auch verallgemeinernde Elemente wirksam sind. Ganz im Gegensatz zu einer derartigen Konzeption ginge es in der beruflichen Ausbildung darum, Wissen und Erfahrung miteinander zu verknüpfen: Durch diese Verknüpfung kann individuelle Erfahrung relativiert oder verallgemeinert, aber auch ideologisches Wissen vor dem Hintergrund authentischer Erfahrung dechiffriert werden.

Literatur

- Albers, A./Burkardt, N./Becke, C. (2012): Karlsruher Lehrmodell für Produktentwicklung. Ein Ansatz zur Kompetenzerfassung in der Ingenieurausbildung. In: Pfadenhauer, M./Kunz, A. (Hrsg.): Kompetenzen in der Kompetenzerfassung. Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Alda, H. (2013): Tätigkeitsschwerpunkte und ihre Auswirkungen auf Erwerbstätige. Eine empirische Anwendung des Tätigkeitsansatzes für die Beschreibung von Arbeitsplätzen in Deutschland und die Abschätzung sozioökonomischer Konsequenzen der Teilhabeleistungen von Erwerbsarbeit im Jahr 2006. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 138. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- AusbildungsPlus in Zahlen (2014): Trends und Analysen 2013. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. www.ausbildungsplus.de/files/AusbildungsPlus_in_Zahlen_2013.pdf (Abruf 31.01.2014).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Baethge, M. (2014): Die falsche Alternative. In: Erziehung und Wissenschaft, 01, S.2.
- Baethge, M./Kerst, C./Leszczensky, M./Wieck, M. (2014): Zur neuen Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung. Forum Hochschule 3/2014.
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bahl, A. (2012): Die Ausbildung von Fachkräften als Konflikt um Wissens- und Vermittlungsformen: Reflexionen anhand eines Fallbeispiels aus der Metallindustrie. In: Koch, G./Warneken, B. J. (Hrsg.): Wissensarbeit und Arbeitswissen. Zur Ethnografie des kognitiven Kapitalismus. Frankfurt am Main: Campus, S.227–246.
- Bannwitz, A./Rauner, F. (Hrsg.) (1993): Wissenschaft und Beruf. Bremen: Donat.
- Becker, M./Spöttl, G. (2008): Berufswissenschaftliche Forschung. Ein Arbeitsbuch für Studium und Praxis. Frankfurt am Main u. a. O.: Peter Lang.
- Bell, D. (1974): The Coming of Post-Industrial Society. London: Heinemann.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. J.): Weiterbildung: Lebenslanges Lernen sichert die Zukunftschancen. www.bmbf.de/de/lebenslangeslernen.php (Abruf 31.01.2014).
- Böhle, F. (2008): Facharbeit im Wandel – Konzepte und Ergebnisse industriesoziologischer Forschung. In: Fischer, M./Spöttl, G. (Hrsg.): Im Fokus: Forschungsperspektiven in Facharbeit und Berufsbildung. Strategien und Methoden der Berufsbildungsforschung. Frankfurt am Main u. a. O.: Peter Lang, S.48–63.
- Böhle, F./Milkau, B. (1988): Vom Handrad zum Bildschirm. Eine Untersuchung zur sinnlichen Erfahrung im Arbeitsprozeß. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Büchter, K./Frommberger, D./Kremer, H. H. (Hrsg.) (2012): Akademisierung der Berufsbildung. In: bwp@ Ausgabe Nr.23, Dezember 2012. www.bwpat.de/content/ausgabe/23/ (Abruf 31.07.1014).
- Dietzen, A./Wünsche, T. (2012): Die Bedeutung der Aufstiegsfortbildung als Schnittstelle zur Hochschule – eine Untersuchung in Betrieben wachsender Beschäftigungsfelder. In: Büchter, K./Frommberger, D./Kremer, H. H. (Hrsg.): Akademisierung der Berufsbildung. In: bwp@ Ausgabe Nr.23, Dezember 2012. www.bwpat.de/ausgabe23/dietzen_wuensche_bwpat23.pdf (Abruf 31.07.1014).
- Dutke, S. (1994): Mentale Modelle: Konstrukte des Wissens und Verstehens. Kognitionspsychologische Grundlagen für die Software-Ergonomie. Göttingen: Hogrefe.
- Europäische Kommission (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. www.europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf (Abruf 31.01.2014).
- EU-Parlament/Rat (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente_instrumente/2008_04_ep_rat_empfehlung_eqr_2008.pdf (Abruf 31.01.2014).
- Fahle, K./Thiele, P. (2003): Der Brücke-Kopenhagen-Prozess – Beginn der Umsetzung der Ziele von Lissabon in der beruflichen Bildung. In: BWP, 4, S.9–12.
- Fischer, M. (1996): Überlegungen zu einem arbeitspädagogischen und -psychologischen Erfahrungsbegriff. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 92, H. 3, S.227–244.
- Fischer, M. (1998): Arbeitsprozeßwissen von Instandhaltern und die partizipative Entwicklung eines Arbeitsinformationssystems. In: Pahl, J-P. (Hrsg.): Instandhaltung. Arbeit – Technik – Bildung. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, S.65–82.

- Fischer, M. (2000): Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozeßwissen. Rechnergestützte Facharbeit im Kontext beruflichen Lernens. Opladen: Leske + Budrich.
- Fischer, M. (2005): Arbeitsprozesswissen. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S.307–315.
- Fischer, M./Rauner, F. (Hrsg.) (2002): Lernfeld: Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen. Baden-Baden: Nomos.
- Fischer, M./Röben, P. (2011): Kollektive Kompetenz – eine wenig beachtete Dimension beruflicher Kompetenzdiagnostik. In: Fischer, M./Becker, M./Spöttl, G. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang, S.204–230.
- Freitag, W./Hartmann, E. A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (Hrsg.) (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster u. a. O.: Waxmann.
- Gerds, P. (2002): Das handwerkliche Arbeitsprozesswissen erfahrener Facharbeiter im Werkzeug- und Maschinenbau. In: Fischer, M./Rauner, F. (Hrsg.): Lernfeld: Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen. Baden-Baden: Nomos, S.175–194.
- Gerds, P./Heidegger, G./Rauner, F. (1999): Das Universitätsstudium der Berufspädagogen – Eckpunkte für ein Zukunftsprojekt. Bremen: Donat.
- Haasler, B. (2004): Hochtechnologie und Handarbeit. Eine Studie zur Facharbeit im Werkzeugbau der Automobilindustrie. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Haasler, B. (2006): „Handwerkliches Können der Werker bleibt für die Hochtechnologie unverzichtbar“ – Ergebnisse zur Qualifikationsforschung fertigungstechnischer Facharbeit. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Nr.11. www.bwpat.de/ausgabe11/haasler_bwpat11.pdf (Abruf 31.01.2014).
- Hall, A. (2007a): Tätigkeiten und berufliche Anforderungen in wissensintensiven Berufen. Empirische Befunde auf Basis der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006. Gutachten im Rahmen der Berichterstattung zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. www.bmbf.de/pubRD/sdi-03-07.pdf (Abruf 30.06.2014).
- Hall, A. (2007b): Tätigkeiten, berufliche Anforderungen und Qualifikationsniveau in Dienstleistungsberufen. In: Walden, G. (Hrsg.): Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich. Herausforderungen für das duale System der Berufsbildung, Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Hall, A. (2007c): Tätigkeiten und berufliche Anforderungen in wissensintensiven Berufen. Empirische Befunde auf der Basis der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006. Studien zum deutschen Innovationssystem Nr.3-2007.
- Hegel, G. W. F. (1830/1970): Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften. Die Philosophie des Geistes. Theorie Werkausgabe Band. 10. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heidenreich, M. (2002): Merkmale der Wissensgesellschaft. www.sozialstruktur.uni-oldenburg.de/dokumente/blk.pdf (Abruf 31.01.2014).
- Herkner, V./Pahl, J.-P. (2011): Berufliche Fachrichtungen – Pragmatik, Probleme und Perspektiven. In: Faßhauer, U./Fürstenau, B./Wuttke, E. (Hrsg.): Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen u. a. O.: Budrich, S.61–75.
- Hirsch-Kreinsen, H. (2013): Wieviel akademische Bildung brauchen wir zukünftig? Analysen und Argumente, Ausgabe 136, November 2013.

- Jungmann, W./Schreiber, A. (2013): Aus den „Niederungen“ der Berufsarbeit in die „Höhen“ akademischer Bildung. Ein Mentoring-Programm zur Unterstützung von Studieninteressierten und Studierenden aus der beruflichen Bildung am Karlsruher Institut für Technologie (KIT). *Berufsbildung*, H. 142, S.17–20.
- KMK – Kultusministerkonferenz (1973): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt mit Schwerpunkt Sekundarstufe II – Lehrbefähigung für Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.10.1973). Bonn.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Abruf 31.01.2014).
- König, W./Weber, W. (1990): *Netzwerke, Stahl und Strom*. Berlin: Propyläen.
- Kuda, E./Kaßbaum, B./Spöttl, G./Strauß, J. (2012) (Hrsg.): *Akademisierung der Arbeitswelt. Zur Zukunft der beruflichen Bildung*. Hamburg: VSA.
- Kuhn, M. (2007): Inside Global Learning Societies – the “War of Ideas” of the Good World in the Global Battle of Cultures. In: Kuhn, M. (Hrsg.): *New Society Models for a New Millennium. The Learning Society in Europe and Beyond*. New York u. a. O.: Peter Lang, S.11–44.
- Kurtz, T. (2010): Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. In: Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2010): *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.7–25.
- Langemeyer, I. (2012): Learning in a simulation-OT in heart surgery and the challenges of the scientification of work. In: *Journal of Education and Work*, DOI:10.1080/13639080.2012.742182.
- Lundvall, B. Å. (1995): The Global Unemployment Problem and National Systems of Innovation. In: O’Doherty, D. P (Hrsg.) (1995): *Globalisation, Networking and Small Firm Innovation*. London: Graham and Trotman, S.36–48.
- Lundvall, B. Å./Borras, S. (1999): *The Globalizing Learning Economy. Implications for Innovation Policy*. Luxembourg: Office for Official Publications for the European Communities.
- Malsch, T. (1984): Erfahrungswissen versus Planungswissen. *Facharbeiterkompetenz und informationstechnologische Kontrolle am Beispiel der betrieblichen Instandhaltung*. In: Jürgens, U./Naschold, F. (Hrsg.): *Arbeitspolitik. Materialien zum Zusammenhang von politischer Macht, Kontrolle und betrieblicher Organisation der Arbeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S.231–251.
- Müller, N. (2009): Akademikerausbildung in Deutschland: Blinde Flecken beim internationalen OECD-Vergleich. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 38, H. 2, S.42–46.
- Negt, O. (1978): Marxismus und Arbeiterbildung – Kritische Anmerkung zu meinen Kritikern. In: Brock, A./Müller, H. D./Negt, O. (Hrsg.): *Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis*. Reinbek: Rowohlt, S.43–86.

- Nickolaus, R./Gschwendtner, T./Abele, S. (2011): Valide Abschätzungen von Kompetenzen als eine notwendige Basis zur Effektbeurteilung pädagogischer Handlungsprogramme – Herausforderungen, Ansätze und Perspektiven. In: Fischer, M./Becker, M./Spöttl, G. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang, S.57–74.
- OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development (1999): Science, Technology and Industry Scoreboard 1999. Benchmarking Knowledge Based Economies. Paris: OECD.
- Paulinyi, A./Troitzsch, U. (1991): Mechanisierung und Maschinisierung. Berlin: Propyläen.
- Pfeiffer, S. (2012): Wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen, ihre Bedeutung in innovativen Unternehmen und was das mit (beruflicher) Bildung zu tun hat. In: Kuda, E./Kaßebaum, B./Spöttl, G./Strauß, J. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt. Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg: VSA, S.203–219.
- Rauner, F. (2010): Demarkationen zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung und wie man sie überwinden kann. (A+B Forschungsberichte Nr.7). Bremen u.a. O.: A+B Forschungsnetzwerk.
- Rauner, F./Heinemann, L./Ji, L./Zhao, Z. (2011): Messen beruflicher Kompetenzen. Band III. Drei Jahre KOMET-Testerfahrung. Berlin, Münster: LIT.
- Schreier, N. (Hrsg.) (2001): Computergestützte Expertensysteme im Kfz-Service – eine empirische Untersuchung von Entwicklung, Implementierung und Einsatz rechnergestützter Diagnosesysteme. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schüppel, J. (1996): Wissensmanagement. Organisatorisches Lernen im Spannungsfeld von Wissens- und Lernbarrieren. Wiesbaden: Gabler.
- Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin Verlag.
- Stehr, N. (2001): Wissen und Wirtschaften. Die gesellschaftlichen Grundlagen der modernen Ökonomie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Teggemann, W. (2001): Die historische Entwicklung des Arbeitsprozesswissens im Kfz-Service – untersucht an der Entwicklung der Service-Dokumentationen. ITB-Arbeitspapiere Nr.34. Bremen: Institut Technik & Bildung der Universität.
- Vollmer, Albert/Wehner, Theo (2008): Erweiterte Berufskompetenzen: kooperatives Handeln als prozessuale Kompetenz. In: Fischer, M./Spöttl, G. (Hrsg.): Forschungsperspektiven in Facharbeit und Berufsbildung. Strategien und Methoden der Berufsbildungsforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang, S.139–155.
- Vollmer, T. (1998): Hochgeschwindigkeitsbearbeitung – mehr als nur eine schnellere CNC-Technologie. In: lernen & lehren 49, S.32–43.
- Wannöffel, M./Heidbreder, B./Jochheim, L./Buchholz, A. (2011): Executive Summary. Hochschulzugang für Berufstätige – Exemplarisch analysiert am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum (Projektlaufzeit: Juli 2010 – Oktober 2011). www.ruhr-uni-bochum.de/rub-igm/Transfer/Executive-Summary-Hochschulzugang13.pdf (Abruf 31.01.2014).
- Wild, M./Jungmann, W. (2011): Kompetenzentwicklung im interkulturellen betrieblichen Kontext. In: Fischer, M./Becker, M./Spöttl, G. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven. Frankfurt am Main u.a. O.: Peter Lang, S.142–154.

- Wolf, H. (2012): Akademiker und Nicht-Akademiker im Wissenskapitalismus. Betriebliche Kooperations- und Interessenkonstellationen. In: Kuda, E./Kaßebaum, B./Spöttl, G./Strauß, J. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt. Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg: VSA, S.52–67.
- Wolff, C. (o. J.): Die Halbwertszeit der Wissenszwerge, Anmerkungen zu einigen „Mythen“ der Wissensgesellschaft. epub.uni-regensburg.de/6814/1/080208_Wolff_Beitrag_Ignoranz.pdf (Abruf 31.07.2014).

II. Institutionelle Strukturen der Wissensproduktion, Transformation und Distribution

Stratifizierung von Berufs- und Hochschulbildung in Europa: Deutschland und Frankreich im Spiegel klassischer Vergleichsstudien

Nadine Bernhard, Lukas Graf, Justin J. W. Powell

1. Einleitung

Vielfältige Entwicklungen führen derzeit zu Veränderungen in der Berufs- und Hochschulbildung und im Verhältnis dieser organisatorischen Felder zueinander. Beispielhaft zu nennen sind die aktuelle wirtschaftliche Krise in Europa sowie demografische Verschiebungen und Migrationsströme. Vor allem die sich verstärkenden europäischen wie internationalen bildungspolitischen Prozesse schaffen einen erhöhten – insbesondere ideellen und normativen – Veränderungsdruck. So beeinflussen die aktuellen Europäisierungsprozesse wie Bologna und Kopenhagen Berufs- und Hochschulbildungssysteme und generieren Handlungsbedarf in Politik und Wissenschaft, selbst wenn sie nicht regulativ verpflichtend sind. Beispiel hierfür ist die Einführung europäischer Standards durch die Implementierung von Qualifikationsrahmen. Dynamiken der Stratifizierung von beruflicher und allgemeiner Bildung sowie Fragen des Fachkräftemangels, der unzureichenden Durchlässigkeit und der persistenten Benachteiligung Geringqualifizierter gewinnen zunehmend an Bedeutung. Europaweit richtet sich der Blick häufig auf Deutschland und Frankreich – die beiden großen Wohlfahrtsstaaten Kontinentaleuropas – wenn es darum geht, Lösungsansätze für diese Herausforderungen zu finden. Die in ökonomischen Krisenzeiten zunehmend umstrittene, aber im Bildungsbereich fortschreitende Europäi-

sierung wird maßgeblich durch das Engagement und die Zusammenarbeit dieser beiden Länder beeinflusst.¹

In der Tat werden die (Aus-)Bildungssysteme in Deutschland und Frankreich seit Jahrzehnten oder gar Jahrhunderten als kontrastierende Modelle betrachtet und ihre jeweiligen Kulturen und Strukturen vergleichend analysiert (Ringer 1987, 1992; Clark 1995; Greinert 2005). Die beiden nationalen Bildungssysteme differieren in Bezug auf kulturelle Deutungsmuster, Werte, Normen und Governance-Strukturen sowie in dem Verhältnis zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt (Lutz 1976). Klare Unterschiede werden bereits durch den Vergleich der Institutionen der beruflichen Bildung offenbar (Brauns 1999; Koch 1998), etwa im Hinblick auf leitende Prinzipien, wie „Beruflichkeit“ in Deutschland und „Meritokratie“ in Frankreich (Deißinger 2001). Auch die Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich unterscheidet sich deutlich, etwa im Differenzierungsgrad des Systems und in der unterschiedlichen Reputation, die den einzelnen Organisationsformen zugeschrieben wird, etwa *grandes écoles* und Universitäten in Frankreich oder Universitäten, (Fach-)Hochschulen und Dualen Hochschulen in Deutschland (Bernhard 2014).

In diesem Beitrag wird Deutschland als föderales System mit dem zentralstaatlich organisierten System Frankreichs kontrastierend verglichen. Anhand der Analyse der beiden Berufs- und Hochschulsysteme wird der Frage nachgegangen, ob die in den letzten Jahrzehnten entstandenen Vergleichsstudien und die daraus hervorgehenden „klassischen“ Typologien, die diese beiden Systeme unterschiedlich einordnen, heute noch als gültig betrachtet werden können. In Zeiten der intensiv geführten Debatte zwischen denjenigen ExpertInnen, die aufgrund der Diffusion und massiven Expansion von Bildung eine globale Konvergenz vorhersehen (Meyer/Boli-Bennett/Chase-Dunn 1975; Baker 2014) und solchen, die eher eine pfadabhängige Entwicklung (Thelen 2004) oder gar zunehmende Divergenz nationaler Bildungssysteme konstatieren (Krücken 2003; Schriewer 2007), stellt

1 Dieser Beitrag baut auf dem deutsch-französischen Projekt „Shifting Tensions between Vocational and General Education: France and Germany Compared (VOCGENE)“ auf, das im Rahmen des EU Network of Excellence on Economic Change, Quality of Life and Social Cohesion (EqualSoc) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung und dem Centre Maurice Halbwachs der École normale supérieure, Paris, durchgeführt wurde. Wir danken Laurence Coutrot, Annick Kieffer und Heike Solga für die kollegiale Zusammenarbeit und viele zentrale Einsichten; für hilfreiche Kommentare danken wir Christian Brzinsky-Fay, Alessandra Rusconi und Anne Piezunka. In englischer Sprache sind Ergebnisse des Projekts bereits veröffentlicht worden (Powell et al. 2009; 2012).

sich die Frage, ob sich diese beiden Kernländer Europas aufeinander zubeugen oder (weiter) voneinander entfernen (Bernhard 2014).

Die Brisanz dieses Themas erklärt sich dadurch, dass etablierte Typologien, die als heuristisches Mittel genutzt werden, eine Neubewertung und den Vergleich von Bildungssystemen (z.B. aufgrund von institutionellen Veränderungen) zu einem späteren Zeitpunkt erschweren können. Das passiert, wenn Veränderungen – ausgelöst durch endogene Reformen oder exogene Einflüsse – sich entweder schrittweise oder während politischer oder wirtschaftlicher Umbrüche (etwa in Folge der derzeitigen Finanz- und Wirtschaftskrise) rapide vollziehen. Der Begriff „etabliert“ ist dabei in unserer Untersuchung eher breit gefasst – er bezieht sich insbesondere auf Studien, die in den letzten Jahrzehnten sehr häufig aufgegriffen und diskutiert werden – in diesem Sinne also als „klassisch“ bezeichnet werden können. Unser Fokus liegt in diesem Zusammenhang auf Studien, die den französisch-deutschen Vergleich explizit betonen (Greinert 2005; Goldschmidt 1991; Lutz 1976; Maurice/Sellier/Silvestre 1986).

Nationale Bildungssysteme werden zunehmend von internationalen Entwicklungen beeinflusst. Ein Beispiel ist der Aufbau gemeinsamer europäischer (Aus-)Bildungsräume und Arbeitsmärkte und die Förderung der intra-europäischen räumlichen Mobilität. Das damit verbundene primäre Ziel verbesserter ökonomischer Wettbewerbsfähigkeit – wie auch gestärkter sozialer Teilhabe und Inklusion – kann mitunter zu einer Umstrukturierung von historisch gewachsenen Ausbildungssystemen und der länderspezifischen Verknüpfungen von Bildung und Beschäftigung führen. Gegenwärtige Europäisierungsprozesse wie der Bologna-Prozess in der Hochschulbildung seit 1998/99 und der Kopenhagen-Prozess in der Berufsbildung seit 2002 können in diesem Zusammenhang als bedeutende Herausforderungen für die (Aus-)Bildungssysteme der teilnehmenden Staaten verstanden werden (Powell/Bernhard/Graf 2012).

Folglich ergeben sich zwei verknüpfte Fragestellungen: Inwiefern haben sich entscheidende Merkmale der Ausbildungssysteme in Deutschland und Frankreich verändert? Und geben die etablierten Typologien noch adäquat die aktuelle Situation im deutschen und französischen Bildungssystem wieder? Dabei sollen das Verhältnis und die Wechselwirkungen zwischen Hochschulbildung und beruflicher Bildung im Fokus stehen und die Untersuchung der Konvergenz oder Divergenz zwischen den beiden Ländern. Antworten auf die genannten Fragen sind Voraussetzung für tiefergreifendere Analysen, die den sich verändernden Zusammenhang zwischen Bildung und Beschäftigung im Vergleich der zwei Länder beleuchten.

2. Deutschland und Frankreich in den etablierten Bildungstypologien

Deutschland und Frankreich werden in bestehenden Vergleichsstudien traditionell als kontrastierende Fälle – sei es in der beruflichen Bildung oder in der Hochschulbildung – beschrieben. So werden die beiden Länder jeweils einem der drei idealtypischen Modelle der beruflichen Bildung nach Greinert (2005) zugeordnet: Frankreich dem staatlich regulierten, bürokratischen Modell und Deutschland dem dual-korporatistischen Modell; Großbritannien hingegen wird üblicherweise als liberal-marktwirtschaftliches Modell verortet (Koch/Reuling 1998; Bosch/Charest 2010). Dabei wird das französische System als stark zentralisiert und reguliert beschrieben. So wird die berufliche Bildung in Frankreich traditionell staatlich geplant, kontrolliert und finanziert. Obwohl die Betriebe eine Ausbildungssteuer bezahlen, üben sie nur relativ geringen Einfluss aus, vor allem weil die Berufsausbildung traditionell überwiegend in vollzeitschulischen Einrichtungen stattfindet. Dies spiegelt sich auch in den Curricula wider, in denen die Theorievermittlung im Mittelpunkt steht. Die staatliche Politik bleibt als Einflussfaktor ständig präsent. In Deutschland hingegen zeichnet sich das korporatistisch-organisierte System der beruflichen Bildung durch eine enge Koordination zwischen Staat, Arbeitgeber- sowie der ArbeitnehmervertreterInnen aus. Dabei wird in der Typologie von Greinert implizit nur das duale System mit einbezogen, in dem Auszubildende zwischen den Lernorten Berufsschule und Betrieb wechseln (vollzeitschulische Berufsbildungsgänge und Hochschulstudiengänge werden nicht berücksichtigt). Die duale Ausbildung in Deutschland hat nach dem so genannten „Berufsprinzip“ das Ziel, den Beruf sowohl in der Theorie als auch in der Praxis zu erlernen (Deißinger 2001; Kraus 2007).

Im Bereich der Hochschulforschung charakterisiert Goldschmidt (1991) das nationale Hochschulsystem Frankreichs idealtypisch als „administrativen Zentralismus“ und das System Deutschlands als „politischen Legalismus“ (in dem Konflikte üblicherweise auf rechtlicher Ebene gelöst werden). Auch wenn die Grundidee von Hochschulbildung in beiden Ländern die Gleiche ist – nämlich eine gesellschaftliche Elite auszuwählen und auszubilden (Ben-David 1977/1992) – unterscheiden sich die beiden Hochschulsysteme deutlich. So zeichnet sich das französische System – im Gegensatz zum Deutschen, selbst unter Berücksichtigung der deutschen Exzellenzinitiative als Bestrebung einer Differenzierung durch Profilbildung (Rogge et al. 2013) – durch eine besondere Förderung einer Elite in renommierten *grandes écoles* aus (Clark 1983, 1995). Gleichzeitig aber bieten die stärker

ausdifferenzierten Strukturen des Hochschulwesens in Frankreich, zumindest formal, mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem, als es in Deutschland der Fall ist, denn Übergänge (*passerelles*) innerhalb von sequenziell aufgebauten Bildungsbereichen sind möglich (zur unterschiedlichen Differenzierung der Hochschulsysteme, siehe Shavit/Arum/Gamoran 2007). Dabei handelt es sich zum einen um Übergangsmöglichkeiten, die zwischen stärker beruflich und allgemeinbildend orientierten Bildungsgängen bestehen. Zum anderen sind dies Übergänge, die sowohl nach aber auch ohne vorherigen Abschluss des besuchten Bildungsgangs unter Anrechnung von bereits Erlerntem möglich sind (Bernhard 2014). In Deutschland existiert traditionell eine klare Trennung zwischen allgemeiner, beruflicher und akademischer Bildung, welche Übergänge zwischen den Sektoren erschwert und dadurch Durchlässigkeit verhindert (Baethge 2006; Baethge/Solga/Wieck 2007; Graf 2013; Bernhard 2014). Auch wenn in Deutschland sowohl der zweite als auch dritte Bildungsweg existieren und vor allem letzterer ausgebaut wurde, werden diese Wege nur von einem verschwindend geringen Anteil aller Studierenden genutzt (Nickel/Duong 2012). Zudem sind die in Deutschland bestehenden Übergänge stark abschlusszentriert und erfolgen daher stark sequentiell mit bisher nur geringen Anrechnungsmöglichkeiten (Bernhard 2014).

Als ein maßgeblicher Grund für die Unterschiede zwischen den beiden westeuropäischen Bildungssystemen werden das Verhältnis und die Wechselwirkungen zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt gesehen. Sowohl vom Arbeitsmarkt her gedacht, als auch vom (Aus-)Bildungssystem ausgegangen, ist hier entscheidend, wie gut die Abstimmung der beiden institutionellen Sphären ist, d.h. inwiefern die erworbenen Qualifikationen der Nachfrage und den Bedarfen des Arbeitsmarktes entsprechen und Übergänge zwischen (Aus-)Bildung und Arbeitsmarkt durch diese Passung erleichtert werden (Lutz 1976; Kerckhoff 2001; Shavit/Müller 2000). Maurice, Sellier und Silvestre (1986) vergleichen die Ausbildungssysteme und die Arbeitsorganisation der beiden Länder und deren Verhältnis zueinander. Dabei betrachten sie die länderspezifischen Muster der beruflichen Bildung und den späteren Übergang in den Arbeitsmarkt. Ihre Studie bestätigt, dass die berufliche Bildung in Deutschland institutionell fest verankert ist und dabei überwiegend ohne direkte staatliche Eingriffe reguliert wird. Dagegen ist die praxisorientierte Berufsbildung in Frankreich weniger umfassend ausgebaut und zu einem höheren Grad durch staatliche Steuerung gekennzeichnet. Der französische Arbeitsmarkt wird stärker nach allgemeinbildenden Bildungsabschlüssen und beruflichen Erfahrungen im Unternehmen stratifiziert als nach den im Ausbildungssystem erlernten beruflichen Qualifikationen. In Bezug auf Mobilität spielen in Frankreich traditionell

innerbetriebliche Referenzen eine herausragende Rolle: Neue Positionen werden vor allem aufgrund von vorherigen Berufserfahrungen im Unternehmen besetzt. Übergänge und Mobilität finden in Frankreich daher im *organisational space* der Firma oder auf internen Arbeitsmärkten statt (Maurice/Sellier/Silvestre 1986). Dagegen hängt die berufliche Stellung in Deutschland überwiegend von Ausbildungsgängen bzw. den darin erlernten Berufen und erworbenen Abschlüssen ab. Dementsprechend herrscht auf dem deutschen Arbeitsmarkt eine Hierarchie, die auf den entsprechenden Berufsqualifikationen basiert. Mobilität von Beschäftigten findet daher im deutschen Fall im Rahmen des *qualificational space* der Berufe statt (Maurice/Sellier/Silvestre 1986). Auch wenn in beiden Ländern Hochschulabschlüsse höher bewertet werden, ist die Schnittstelle zwischen dem Ausbildungssystem und dem Arbeitsmarkt, wie gerade dargestellt, unterschiedlich organisiert.

Im Folgenden wollen wir solche strukturellen Unterschiede zwischen Frankreich und Deutschland – in der beruflichen wie in der Hochschulbildung – auf ihre Aktualität prüfen. Zum einen werden neuere Entwicklungen in Deutschland näher betrachtet. Hier wird sowohl die vollzeitschulische als auch die duale Ausbildung in der beruflichen Bildung berücksichtigt sowie das traditionell binär strukturierte Hochschulsystem (Universitäten und Fachhochschulen) und die – im Bereich Wirtschaft und Ingenieurwesen – rasch expandierenden dualen Hochschulen (Graf 2012, 2013). Zum anderen wird der französische Fall untersucht, welcher sich durch sein mehrheitlich schulisches System in der beruflichen Bildung und ein ausdifferenziertes Hochschulsystem auszeichnet. Auf dieser Grundlage können dann „klassische“ Typologien bewertet werden. Abschließend wird die Konvergenzhypothese diskutiert bzw. der Frage nachgegangen, ob sich die beiden nationalen Bildungssysteme durch aktuelle institutionelle Veränderungen annähern.

3. Diskussion aktueller Entwicklungen in Deutschland und Frankreich

Unter Berücksichtigung der gegenwärtigen Europäisierungsprozesse und endogener Reformen im französischen und im deutschen Bildungssystem wird in diesem Abschnitt die gegenwärtige Situation der beruflichen und Hochschulbildung in ihrem Verhältnis zueinander betrachtet. Die Beschreibung geht dabei an mehreren Stellen auf die unterschiedlichen in der

Einleitung genannten Analyseebenen ein und bezieht sich dabei auch auf die im vorherigen Abschnitt diskutierten „klassischen“ Typologien.

Frankreich

In Frankreich sind eine Reihe unterschiedlicher Trends zu beobachten. Regionalisierungsprozesse im Bildungsbereich und Verberuflichung der Hochschulbildung deuten an, dass sich das französische System inkrementell verändert. Es lassen sich dabei wenige direkte Reaktionen auf externe Einflüsse durch Europäisierung beobachten, denn die Implementierung europäischer Standards bedurfte in Frankreich keiner großen Transformation, wie dies in Deutschland beispielsweise im Hinblick auf die Hochschulabschüsse der Fall war (Bernhard 2014). Jedoch wurde in der beruflichen Bildung neben der traditionellen vollzeitschulischen Ausbildung die betriebliche Sparte ausgebaut, womit auch ein stärkeres Engagement und eine gestiegene Verantwortungsübernahme von Sozialpartnern in der beruflichen Bildung einhergehen. Die zentralstaatliche Regierung – auch wenn sie weiterhin auf regulativer Ebene die höchste Instanz darstellt – zieht sich in Bezug auf ihre Mitwirkung bei Entscheidungsprozessen und der Finanzierung etwas zurück; die Regionen werden dagegen gestärkt. Das staatlich regulierte, bürokratische Modell (Greinert 2005), für das Frankreich als klassischer Vertreter gilt, darf daher aus aktueller Perspektive nicht falsch interpretiert werden: Der Staat bzw. das Bildungsministerium ist weiterhin sehr einflussreich, wenn auch etwas weniger als früher.

Neuere Entwicklungen im Hochschulsektor führen verstärkt dazu, dass die Grenze zwischen beruflicher und Hochschulbildung aufgrund des kontinuierlichen Ausbaus beruflicher Studiengänge zunehmend verschwindet. Dies wird besonders im Vergleich zu Deutschland deutlich, wo die Grenzen – trotz der Entwicklung einiger neuen hybriden Einrichtungen (siehe weiter unten) – noch immer klar erkennbar und schwer zu überwinden sind (Baethge 2006; Bernhard/Graf/Powell 2012, 2013). Die Einstufung Frankreichs als Land mit einem differenzierten Hochschulsystem bleibt weiterhin bestehen bzw. wird mit dieser Entwicklung unterstützt.

Die oben genannte Analyse von Maurice, Sellier und Silvestre (1986) bietet auch heute noch wertvolle Anhaltspunkte, um Deutschland und Frankreich miteinander zu vergleichen, vor allem die Verbindung zwischen Bildung und Wirtschaft sowie die Übergänge zwischen Schule und Arbeitsmarkt (Shavit/Müller 2000; Kerckhoff 2001). Dennoch kann diese Untersuchung, die auf den Entwicklungen in Frankreich bis zu Beginn der 1980er-Jahre basiert, in Bezug auf Übergänge in den Arbeitsmarkt nicht direkt für die Gegenwart übernommen werden. So hat in der Arbeitswelt

die Bedeutung der Berufsausbildung im Vergleich zur schulischen Ausbildung zugenommen (Tanguy 2005). Karrierechancen werden zwar weiterhin vielfach vom individuellen Engagement in den Betrieben mitbestimmt. Allerdings hat sich durch den Ausbau der beruflichen Bildungsgänge im Sekundarbereich – zum Beispiel mit der Einführung des Berufsabiturs 1985, aber auch durch Reformen im tertiären Bereich – die Situation so entwickelt, dass für jede Stufe der Stellenhierarchie ein beruflicher Abschluss erlangt werden kann. Damit haben sich die früheren vergleichsweise guten internen Aufstiegsmöglichkeiten (z.B. für FacharbeiterInnen) in den letzten Jahrzehnten verschlechtert, da Stellen inzwischen weniger häufig intern, sondern vielmehr vermehrt durch den externen Stellenmarkt besetzt werden (Campinos-Dubernet 1995). Während betriebliche Erfahrungen für den schnellen Einstieg in den Arbeitsmarkt und die erste Positionierung im Betrieb an Bedeutung gewinnen, besteht in Hinblick auf den innerbetrieblichen Aufstieg zunehmende Konkurrenz mit externen BewerberInnen.

Deutschland

Deutschland ist, ähnlich wie Österreich und die Schweiz, international bekannt für relativ fließende Übergänge aus dem Bildungssystem in den Arbeitsmarkt. In allen drei Ländern spielt berufliche Bildung eine zentraler Rolle bei der Vorbereitung der Jugendlichen auf den Arbeitsmarkt sowie bei der Vermittlung der dafür notwendigen Qualifikationen (Lassnigg 2013, S.110–114; Ebner 2013). Als Ausgangspunkt für diese relativ schnellen Übergänge wird die „duale Ausbildung“ gesehen, die schulische und betriebliche Bildung miteinander kombiniert. Im Hinblick auf die derzeit massive Jugendarbeitslosigkeit in vielen europäischen Ländern (etwa in südeuropäische Staaten mit ihren weniger stark ausgebauten Berufsbildungssystemen) erfährt das deutsche Ausbildungssystem erneut starke Beachtung (Brzinsky-Fay 2007; Graf et al. 2014). Doch auch wenn das deutsche Modell auf dem dualen System basiert, erhält es zahlenmäßig Konkurrenz durch andere Ausbildungsformen.

Das vorberufliche „Übergangssystem“ stützt die bestehenden Strukturen und die Logik des deutschen Ausbildungssystems, das auf dem Berufsprinzip basiert, indem es die bestehende Diskrepanz zwischen den angebotenen Ausbildungsplätzen und der weit größeren Zahl der jugendlichen Bewerber kaschiert und somit dem System Veränderungsdruck nimmt (Solga 2009). Insbesondere gering qualifizierte Jugendliche gelangen im Übergangssystem in Programme, in denen sie keine anrechenbaren Qualifikationen erwerben (Solga 2009). Ein deutliches Zeichen dafür, dass sich das System der beruflichen Bildung in Deutschland in seiner Bedeutung verändert hat, ist,

dass ein nicht marginaler Teil aller AbsolventInnen der Sekundarstufe keinen Ausbildungsplatz findet, sondern in Maßnahmen der Berufsvorbereitung landet – u.a. weil sie von stigmatisierten Schultypen kommen und deshalb als nicht ausreichend gebildet eingeschätzt werden (Protsch/Dieckhoff 2011). In Anbetracht der Entwicklung, dass neben den durch die Betriebe zur Verfügung gestellten Ausbildungsplätzen der Staat durch die Bereitstellung von Bildungsprogrammen immer präsenter wird, muss die typische Klassifizierung Deutschlands als vornehmlich korporatistisch organisiertes „duales System“, in dem schulische und betriebliche Ausbildung kombiniert werden, überdacht werden (Baethge/Solga/Wieck 2007; Powell/Solga 2011). Dennoch basiert die deutsche Wirtschaft und Lohnstruktur zumindest im Kern noch auf dieser Form der Ausbildung (Palier/Thelen 2010; Thelen/Busemeyer 2012) und das duale Modell dient in vielen Ländern weiterhin als ein wichtiger Referenzpunkt (Bosch/Charest 2010; Euler 2012); wobei sich das internationale Interesse dabei zunehmend auch auf duale Studiengänge, die berufliche und akademische Bildung verbinden, erweitert (Graf, et al. 2014).

Das deutsche Hochschulsystem wurde seit Jahrzehnten gerne als konservativ und kaum innovativ beschrieben, doch seit der Bologna-Erklärung (1999) lassen sich deutliche Veränderungen beobachten, etwa hinsichtlich Fragen der Standardisierung, Akkreditierung, Evaluation und weiteren konstitutiven Elementen des „New Public Management“ (Krücken/Kosmützky/Torka 2006; Serrano-Velarde 2008). In der Tat nimmt Deutschland, das mit Frankreich zu den Ländern gehört, die Bologna entscheidend mitentwickelt haben, bei der Implementierung der europäischen Reformen eine Vorreiterrolle ein (Bernhard, 2014). Im deutschen Hochschulsystem ist es vor allem im Studienzyklus des Bachelors – und besonders an den klassischen Forschungsuniversitäten – zu einer zunehmenden Verberuflichung der akademischen Bildung gekommen (siehe die Beiträge in Severing/Teichler 2013 für eine umfassende Diskussion des Themas Verberuflichung/Akademisierung). Viele Hochschulen sowie die Bundesländer nehmen den Bachelor weniger als ersten akademischen, sondern vielmehr entsprechend dem Berufsprinzip als berufsvorbereitenden Abschluss wahr. So sind in den klassischen Bachelor-Studiengängen Praktika, Workshops zu Schlüsselkompetenzen oder andere praxisrelevante Qualifikationen fest integriert, um die jungen Erwachsenen auf eine breite Palette an möglichen Berufsfeldern vorzubereiten.

Vergleichende Betrachtung

Während sich der Wandel im deutschen Hochschulsystem als spezifische Antwort auf die europäischen Ziele und Normen interpretieren lässt, scheinen die Veränderungen im französischen Hochschulsystem durch endogene, bereits länger bestehende Probleme und Lösungsansätze beeinflusst zu sein, die bereits vor Bologna und Kopenhagen existierten (Bernhard 2014, Musselin/Paradeise 2009). Obwohl die derzeitige Europäisierung und Internationalisierung den französischen Universitäten scheinbar größere Autonomie wie auch verschärften Wettbewerb einbringt, wird dieser isomorphe Wandel durch das Prinzip der Egalität verlangsamt (Dobbins 2012). Goldschmidts (1991) Unterscheidung zwischen Frankreich als System des „administrativen Zentralismus“ und Deutschland als System des „politischen Legalismus“ bleibt weiterhin bestehen. Darüber hinaus bietet Ben-Davids (1977/1992) Vergleich einflussreicher Modelle in der Hochschulbildung weiterhin interessante Einblicke: So wird Jugendlichen aus niedrigen Schichten in beiden Ländern der Zugang zur tertiären Bildung immer noch stark erschwert (Duru-Bellat/Kieffer/Reimer 2008; 2010).

Diese „klassischen“ Typologien der beruflichen und Hochschulbildung halten also weiterhin entscheidende Merkmale des jeweiligen Systems fest. Aber neuere Entwicklungen wie die partielle Verberuflichung der Hochschulbildung in Deutschland werden darin nicht ausreichend berücksichtigt. Diesbezüglich sind auch hier die stark expandierenden dualen Studiengänge zu nennen, die als „hybride“ Studiengänge akademische Bildung und betriebliche Ausbildung miteinander kombinieren, bis jetzt aber noch ein Nischenmodell darstellen (Graf 2012).² Zukünftige Forschung könnte sich u.a. auf jene Organisationen konzentrieren, die versuchen, sich zwischen beiden organisationalen Feldern im Ausbildungssektor zu etablieren (Bernhard 2014; Graf 2013).

Wenn man Übergänge in den Arbeitsmarkt betrachtet, wird deutlich, dass diese für junge Menschen ohne berufliche Ausbildung viel schwieriger geworden sind (Solga 2005; Protsch 2014). Gleichzeitig sind diejenigen, die eine Hochschulausbildung absolviert haben, am wenigsten von Arbeitslosigkeit betroffen und verdienen über ihr Arbeitsleben gerechnet ein Vielfaches mehr (Powell/Solga 2011). Dies stellt die typische Betrachtung Deutschlands in Frage, nach der es sich um ein System mit zwei institutionell getrennten organisationalen Feldern handelt, die zwar jeweils einen signifikanten Mangel an Durchlässigkeit (zumindest nach oben hin) auf-

2 ■ Fußnotentext fehlt ■.

weisen, aber bezüglich Statusallokation und Arbeitsmarktperspektiven im direkten Vergleich weniger Unterschiede produzieren als dies in vielen anderen Ländern der Fall ist (Müller/Shavit 2000).

In Frankreich bleibt im tertiären Sektor die Differenzierung zwischen der Ausbildung der großen Mehrheit an den Universitäten und Hochschulen und der Elite an den *grandes écoles* bestehen. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass weiterhin ein großer Anteil an Studierenden, die das höhere Management oder höhere Positionen auf der Beamtenebene anstreben, durch die *grandes écoles* abgeworben wird. Allerdings wird inzwischen im Rahmen des Bologna-Prozesses und der Initiative „*Pôles de recherche et de l'Enseignement supérieur*“ die Zusammenarbeit von Hochschulorganisationen (*grandes écoles* und Universitäten) auf der regionalen Ebene gefördert; es kommt dabei auch zur Zusammenlegung dieser beiden Hochschultypen. In Deutschland haben sich wiederum die Universitäten und Fachhochschulen angenähert (Klumpp/Teichler 2008, Witte/van der Wende/Huisman 2008), beispielsweise in der Beschreibung ihrer Studiengänge im Zuge der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen und deren mehr oder minder berufsqualifizierenden Hochschulabschlüssen. Weder der Bologna- noch der Kopenhagen-Prozess haben im deutschen Bildungssystem bisher die Einführung eines ausgebauten Systems der Anrechnung unterschiedlichen Lernformen nach sich gezogen – die Hochschulen erkennen zum Beispiel häufig nur restriktiv eine berufliche Vorbildung als Zulassungsvoraussetzung an (siehe Freitag/Hartmann/Loroff et al. 2011 zum Projekt „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“). Dass eine europäische Standardisierung der Berufsbildung ebenso schnelle tiefgreifende Reformen nach sich ziehen wird wie der Bologna-Prozess, ist unwahrscheinlich, trotz der jahrzehntelangen Bemühungen um die europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung (Ertl 2003).

Die skizzierten Entwicklungen bedürfen näherer Untersuchung, vor allem hinsichtlich der Frage, welche langfristigen Auswirkungen Prozesse der europäischen Standardisierung haben werden. So wird z.B. der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) in den einzelnen Mitgliedsländern unterschiedlich entwickelt, konzeptualisiert und angewendet (Powell/Trampusch 2012). Bologna und Kopenhagen zielen beide auf größere Durchlässigkeit innerhalb von (Aus-)Bildungssystemen und damit auf größere soziale Mobilität ab. Die Beharrungskräfte sind zwar – besonders in Deutschland – sehr stark, doch die europäischen Prozesse unterstützen hier – zumindest rhetorisch – Reformen zur Schaffung erhöhter Durchlässigkeit (Bernhard 2014).

4. Schlussfolgerungen

Frankreich und Deutschland haben sich teilweise von ihren zugewiesenen Typologien der beruflichen und der Hochschulbildung entfernt. Der Einfluss europäischer Entwicklungen ist bisher allerdings eher diffus. Die Entwicklungen in Frankreich und Deutschland haben, so argumentiert auch Verdier (2008), zu einer teilweisen Konvergenz geführt: Frankreich hat sich von einem stark akademisch orientierten Modell distanziert und sich durch die Einführung korporatistischer Elemente in die Richtung des deutschen Modells bewegt, während Deutschland sich von einem korporatistischen Modell ein Stück weit in die Richtung eines staatszentrierten Modells gewandelt hat (siehe auch Powell et al. 2012; Powell/Bernhard/Graf 2012). In diesem Zusammenhang stellt sich für den deutschen Fall die Frage, inwiefern der deutsche Mythos eines funktionierenden Ausbildungssystems für *alle* Jugendliche weiterhin aufrechterhalten werden kann, wenn der Staat massiv in Maßnahmen der schulbasierten Berufsvorbereitung investiert und der „*mismatch*“ von Angebot und Nachfrage sowie soziale Ungleichheiten beim Zugang zu Ausbildungsplätzen bestehen bleiben (Granato/Ulrich 2014).

In Deutschland und Frankreich haben sich in den letzten Jahren Entwicklungen ergeben, die eine schrittweise Konvergenz der jeweiligen Bildungssysteme andeuten. Die beiden Länder bewegen sich jedoch von sehr unterschiedlichen Ausgangspunkten aufeinander zu, weshalb nicht davon ausgegangen werden kann, dass ein einfaches Treffen „in der Mitte“ stattfinden wird. Vielmehr wird der Vergleich der Verschiebungen in den beiden Organisationsfeldern Berufs- und Hochschulbildung auch weiterhin ein äußerst aufschlussreiches Feld für die Analyse von Prozessen der institutionellen Stratifizierung – und Hierarchisierung unterschiedlicher Wissensformen – bieten.

Besonders aussichtsreich für die zukünftige Forschung auf diesem Gebiet scheint uns dabei die Untersuchung von Wechselwirkungen zwischen nationalen Bildungspolitiken zu sein – als komplementärer Ansatz zur Zuordnung der Länder in unterschiedliche Lager, basierend auf dem Vergleich wesentlicher Merkmale dieser Länder. So findet beispielsweise in Frankreich und Deutschland aktuell ein Diskurs über „Exzellenz“ statt. Auffällig ist dabei, dass Frankreich das deutsche Konzept der „Exzellenzinitiative“ übernimmt, um seine Wettbewerbsfähigkeit zu stärken, nachdem die französischen *grandes écoles* und Forschungseinrichtungen wiederum Vorbild für die deutsche Exzellenzinitiative waren (vgl. Shin/Kehm 2013). Eine Querschnittsanalyse kann solche Feedbackprozesse schwer abbilden. Auch

deshalb sollten Analysen fortlaufend aktualisiert und – gerade im Vergleich – überprüft werden. Gegenseitige Diffusionsprozesse dieser Art werden das Verhältnis der beiden Länder zueinander vorrausichtlich auch in Zukunft dynamisch gestalten, je nach Ebene und Organisationsfeld in einigen Dimensionen konvergierend, in anderen divergierend.

Literatur

- Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma. In: SOFI-Mitteilungen Nr.34, S.13–27.
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Berlin/Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Baker, D. P. (2014): The Schooled Society. Stanford: Stanford University Press.
- Ben-David, J. (1977/1992): Centers of Learning. Britain, France, Germany, United States. New Brunswick: Transaction.
- Bernhard, N. (2014): Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von beruflicher Bildung zur Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich, Dissertation. Freie Universität Berlin.
- Bernhard, N./Graf, L./Powell, J. J. W. (2013): Auswirkungen des neuen europäischen Bildungsmodells auf die Verknüpfung zwischen Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland, Österreich und Frankreich. In: Amos, K./Schmid, J./Schrader, J./Thiel, A. (Hrsg.): Europäischer Bildungsraum. Baden-Baden: Nomos, S.175–192.
- BIBB (2008): Projekt AusbildungPlus. Jahresbericht. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- BIBB (2014): AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen 2013. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Bosch, G./Charest, J. (Hrsg.) (2010): Vocational Training: International Perspectives. London: Routledge.
- Brauns, H. (1999): Vocational Education in France and Germany. In: International Journal of Sociology 28, S.57–98.
- Brzinsky-Fay, C. (2007): Lost in Transition? Labour Market Entry Sequences of School Leavers in Europe. In: European Sociological Review 23(4), S.409–422.
- Campinos-Dubernet, M. (1995): Qualifizierende Organisation und Mobilität. Die Betriebstechniker in der chemischen Industrie. In: Berufsbildung: Europäische Zeitschrift 5, S.19–29.
- Clark, B. R. (1983): The Higher Education System. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. R. (1995): Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities. Berkeley: University of California Press.
- Deißinger, T. (2001): Zur Frage nach der Bedeutung des Berufsprinzip als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung im europäischen Kontext: Eine deutsch-französische Vergleichsskizze. In: Tertium Comparationis 7(1), S.1–18.
- Dobbins, M. (2012): Französische Hochschulpolitik – Wandel durch Internationalisierung? In: Beiträge zur Hochschulforschung 34 (4/2012), S.8–33.

- Duru-Bellat, M./Kieffer, A./Reimer, D. (2008): Patterns of Social Inequalities in Access to Higher Education in France and Germany. In: *International Journal of Comparative Sociology* 49, S. 347–368.
- Duru-Bellat, M./Kieffer, A./Reimer, D. (2010): Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Une comparaison entre l'Allemagne de l'Ouest et la France. In: *Economie et Statistique* 433–434, S. 3–22.
- Ebner, C. (2013): Erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt? Die duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich. Frankfurt/Main: Campus.
- Ertl, H. (2003): The European Union and Education and Training: An Overview of Policies and Initiatives. In: Phillips, D./Ertl, H. (Hrsg.): *Implementing European Union Education and Training Policy*. Dordrecht: Kluwer, S. 13–39.
- Euler, D. (2012): Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Freitag, W./Hartmann, E. A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (Hrsg.) (2011): *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster: Waxmann.
- Goldschmidt, D. (1991): Idealtypische Charakterisierung sieben westlicher Hochschulsysteme. In: *Zeitschrift für Sozialforschung und Erziehungssoziologie* 11, S. 3–17.
- Graf, L. (2012): Wachstum in der Nische. Mit dualen Studiengängen entstehen Hybride von Berufs- und Hochschulbildung. In: *WZB Mitteilungen* 130, S. 49–52.
- Graf, L. (2013): *The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany and Switzerland*. Opladen: Budrich UniPress.
- Graf, L./Powell, J. J. W./Fortwengel, J./Bernhard, N. (2014): *Duale Studiengänge im globalen Kontext: Internationalisierung in Deutschland und Transfer nach Brasilien, Frankreich, Katar, Mexiko und in die USA*. Bonn: DAAD.
- Granato, M./Ulrich G. J. (2014): Soziale Ungleichheit beim Zugang in eine Berufsausbildung: Welche Bedeutung haben die Institutionen? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17(2), S. 205–232.
- Greinert, W.-D. (2005): *Epistemologische Überzeugungen: Gibt es einen Zusammenhang mit Lernstrategien im Studium*. Luxembourg: European Communities.
- Kerckhoff, A. C. (2001): Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective. In: *Sociology of Education* 74 (Extra Issue), S. 3–18.
- Klumpp, M./Teichler, U. (2008): German Fachhochschule: Towards the End of a Success Story? In: Taylor, J. S./Ferreira, J. B./Machado, M. d. L./Santiago, R. (Hrsg.): *Non-University Higher Education in Europe*. Dordrecht: Springer, S. 99–122.
- Koch, R. (1998): *Duale und schulische Berufsausbildung zwischen Bildungsnachfrage und Qualifikationsbedarf. Ein deutsch-französischer Vergleich. Berichte zur beruflichen Bildung* 217. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Koch, R./Reuling, J. (1998): Institutional Framework Conditions and Regulation of Initial Vocational Training Using Germany, France and Great Britain as Examples. In: CEDEFOP (Hrsg.): *Vocational Education and Training*. Luxembourg: EUR-OP, S. 1–32.
- Kraus, K. (2007): Die „berufliche Ordnung“ im Spannungsfeld von nationaler Tradition und europäischer Integration. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53, S. 382–398.
- Krücken, G. (2003): Learning the New, „New Thing“: On the Role of Path Dependency in University Structures. In: *Higher Education* 46(3), S. 315–339.
- Krücken, G./Kosmützky, A./Torka, M. (Hrsg.) (2006): *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*. Bielefeld: Transcript.

- Lassnigg, L. (2013): Berufsbildung, akademische Bildung, Akademisierung der Berufswelt – Entwicklungen, Erfahrungen und Diskurse in Österreich. In: Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.): *Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: W. Bertelsmann*, S.109–141.
- Lutz, B. (1976): Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. In: Mendijs, Hans-Gerhard u.a. (Hrsg.): *Betrieb – Arbeitsmarkt – Qualifikation, I. Frankfurt: Aspekte*, S.83–153.
- Maurice, M./Sellier, F./Silvestre, J. J. (1986): *The Social Foundations of Industrial Power. A Comparison of France and Germany. Cambridge, MA: MIT Press.*
- Meyer, J. W./Boli-Bennett, J./Chase-Dunn, C. (1975): Convergence and Divergence in Development. In: *Annual Review of Sociology* 1, S.223–246.
- Musselin, C./Paradeise, C. (2009): France: From Incremental Transitions to Institutional Change. In: Paradeise, C./Reale, E./I. Bleiklie/Ferlie, F. (Hrsg.) (2009): *University Governance: Western European Comparative Perspectives. Dordrecht: Springer*, S.21–50.
- Palier, B./Thelen, K. (2010): Institutionalizing Dualism: Complementarities and Change in France and Germany. In: *Politics & Society* 38(1), S.119–148.
- Powell, J. J. W./Bernhard, N./Graf, L. (2012): Amerikanisierung oder Europäisierung der (Aus-)Bildung? Die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse und das neue europäische Modell der Hochschul- und Berufsbildung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 52 Soziologische Bildungsforschung*, S.437–458.
- Powell, J. J. W./Coutrot, L./Graf, L./Bernhard, N./Kieffer, A./Solga, H. (2009): Comparing the Relationship between Vocational and Higher Education in Germany and France. *WZB Discussion Papers SP I 2009–506. Berlin: WZB.*
- Powell, J. J. W./Graf, L./Bernhard, N./Coutrot, L./Kieffer, A. (2012): The Shifting Relationship between Vocational and Higher Education in France and Germany: Towards Convergence? In: *European Journal of Education* 47(3), S.405–423.
- Powell, J. J. W./Solga, H. (2011): Why are Higher Education Participation Rates in Germany so Low? Institutional Barriers to Higher Education Expansion. In: *Journal of Education and Work* 24(1), S.49–68.
- Powell, J. J. W./Trampusch, C. (2012): Europeanization and the Varying Responses in Collective Skill Systems. In: Busemeyer, M./Trampusch, C. (Hrsg.): *The Political Economy of Collective Skill Systems. Oxford: Oxford University Press*, S.284–313.
- Protsch, P. (2014): *Segmentierte Ausbildungsmärkte. Opladen: Budrich UniPress.*
- Protsch, P./Dieckhoff, M. (2011): What Matters in the Transition from School to Vocational Training in Germany. In: *European Societies* 13(1), S.69–91.
- Ringer, F. (1987): On Segmentation in Modern European Educational Systems: The Case of French Secondary Education, 1865–1920. In: Müller, D. K./Ringer, F./Simon, B., (Hrsg): *The Rise of the Modern Educational System. Cambridge: Cambridge University Press*, S.53–87.
- Ringer, F. (1992): *Fields of Knowledge: French Academic Culture in Comparative Perspective, 1890–1920. Cambridge: Cambridge University Press.*
- Rogge, J.-C./Flink, T./Roßmann, S./Simon, D. (2013): Auf Profilsuche. Grenzen einer ausdifferenzierten Hochschullandschaft. In: *Die Hochschule* 2/2013, S.68–84.
- Schriewer, J. (Hrsg.) (2007): *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Frankfurt am Main: Campus.*
- Shavit, Y./Müller, W. (2000): Vocational Secondary Education. Where Diversion and Where Safety Net? In: *European Societies* 2, S.29–50.

- Shavit, Y./Arum, R./Gamoran, A. (Hrsg.) (2007): *Stratification in Higher Education*. Stanford: Stanford University Press.
- Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.) (2013): *Akademisierung der Berufswelt?* Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Serrano-Velarde, K. (2008): *Evaluation, Akkreditierung und Politik*. Wiesbaden: VS.
- Shin, J. C./Kehm, B. M. (Hrsg.) (2013): *Institutionalization of World-Class University in Global Competition*. Dordrecht: Springer.
- Solga, H., (2005): *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft*. Opladen: Barbara Budrich.
- Solga, H. (2009): *Der Blick nach vorn: Herausforderungen an das deutsche Ausbildungssystem*. WZB Discussion Papers SP I 2009–507. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Tanguy, L. (2005): *De l'éducation à la formation: quelles réformes?* In: *Education et sociétés* 16(2), S.99–122.
- Thelen, K. (2004): *How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. Cambridge, U. K: Cambridge University Press.
- Thelen, K./Busemeyer, M. R. (2012): *Institutional Change in German Vocational Training: From Collectivism to Segmentalism*. In: Busemeyer, M. R./Trampusch, C. (Hrsg.): *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press, S.68–100.
- Verdier, E. (2008): *L'éducation et la formation tout au long de la vie*. In: *Sociologie et sociétés* 40, S.195–225.
- Witte, J./Van der Wende, M./Huisman, J. (2008): *Blurring boundaries: How the Bologna Process Changes the Relationship between University and Non-University Higher Education in Germany, the Netherlands and France*. In: *Studies in Higher Education* 33(3), S.217–231.

Die Verzahnung beruflichen und wissenschaftlichen Wissens – Perspektiven für Forschung und Praxis am Beispiel des Dritten Bildungswegs

Rita Meyer, Maren Kreutz

Die institutionelle Verankerung von Studienmodellen an den Schnittstellen beruflicher und akademischer Bildung gewinnt angesichts sich stetig verändernder Arbeits- und Qualifikationsanforderungen an Bedeutung. Bildungspolitische Programme fördern aktuell die Konzeption berufsbegleitender, weiterbildender Studienmodelle sowie Maßnahmen, die einen Beitrag dazu leisten, den Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung zu erleichtern¹. Auch in der Praxis von Arbeit und Beruf kommt der berufsbegleitenden Qualifizierung auf Hochschulebene angesichts eines drohenden Fachkräftemangels ein immer höherer Stellenwert zu. Damit einhergehend steigt der Druck auf das Bildungssystem, entsprechende Qualifizierungsmöglichkeiten bereitzustellen, da die Nachfrage der Unternehmen nach einem „beruflich-akademischen-Bildungstyp“ (Spöttl 2012, S.139), insbesondere unter dem Aspekt von Nachwuchs- und Fachkräftesicherung, kontinuierlich steigt. Ein Resultat ist die Etablierung neuer Qualifizierungsformate auf dem Aus- und Weiterbildungsmarkt und eine deutliche Ausweitung von Angeboten im Bereich akademisch ausgerichteter Zusatzqualifikationen (Dietzen/Wünsche 2012, S.15).

1 vgl. u. a. die Initiativen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF): „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“; „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“.

Mit der Möglichkeit, das berufliche Wissen im Zuge der Öffnung der Hochschulen nun auch am Lernort Hochschule zu erweitern, entgrenzt sich der Erwerb beruflich relevanter Qualifikationen und Kompetenzen somit auch in den akademischen Bildungsbereich. Berufsbegleitende und weiterbildende Qualifizierungskonzepte an Hochschulen² richten sich in der Regel an Studierende, die – unabhängig davon, ob sie bereits ein Studium absolviert haben – eine berufliche Tätigkeit ausüben. Berufserfahrene Studierende versprechen sich von einer hochschulischen Weiterbildung eine theoriegeleitete Fundierung ihres Wissens und die Erweiterung beruflicher Handlungskompetenz im Sinne einer „Steigerung der individuellen Beruflichkeit durch Akademisierung“ (Meyer 2012, S.7).

Die Weiterentwicklung des Konzeptes der Beruflichkeit ist ein bildungspolitisch hoch aktuelles, aber sogar von der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik bisher wissenschaftlich noch vernachlässigtes Thema. Mit der Öffnung der Hochschule und dem Trend zur sog. „Akademisierung“ werden Formen einer erweiterten, in der Tendenz professionsorientierten Beruflichkeit faktisch gesellschaftlich konstituiert. Im Zuge dieser Entwicklung, so lautet die Kernthese dieses Beitrages, werden auch Hochschulen zum Ort einer wissenschaftlichen Berufs(aus)bildung. Die Parallelität von Berufstätigkeit und Qualifizierung an Hochschulen erfordert, so eine weitere These des Beitrags, neue didaktische Handlungsformen, die eine Verknüpfung von Arbeiten, Lernen und Kompetenzerweiterung am Lernort Hochschule ermöglichen. Hierbei stellt sich die Frage nach der Implementierung von Lehr- und Lernkonzepten, die speziell auf die Zielgruppe beruflich qualifizierter Lernender ausgerichtet sind und eine Verzahnung von berufspraktischem und theoretischem Wissen am Lernort Hochschule realisieren können. Dies gilt besonders vor dem Hintergrund der bisher fehlenden Verzahnungen und begrenzten Möglichkeiten der Übergänge zwischen den Systemen Berufs- und Hochschulbildung³. Obwohl rechtlich z.B. schon seit der Weimarer Republik der Hochschulzugang für Personen, die explizit über einen beruflichen Bildungsweg (den sog. „Dritten Bildungsweg“) an die Hochschule kommen, besteht (Schwabe-Ruck 2010), hat sich die Durchlässigkeit in die Hochschulen bis heute, nicht zuletzt aufgrund des Mangels an adäquaten Angeboten von hochschulischer

2 Ausgenommen sind hier sog. „ausbildungsintegrierende duale Studienangebote“, da diese auf den Erwerb eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses in einem anerkannten Ausbildungsberuf und Hochschulabschlusses abzielen.

3 vgl. BMBF-Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“.

Seite, der auch als Ausdruck einer sozialen Schließung zu werten ist, faktisch kaum realisiert. Die Studierendenquote beruflich Qualifizierter ist nach wie vor äußerst gering und liegt auch unter Berücksichtigung aktueller Studienergebnisse bei nur rund 2 % (Nickel/Duong 2012, S. 108).

Begründungslinien und Diskurse zur Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung

Nachfolgend wird zunächst kurz die Ausgangssituation vorgestellt, also Entwicklungen, die zur Zeit auf der Ebene der empirischen Realität zu beobachten sind: Hier sind eingangs die Prognosen zum demografisch bedingten Fachkräftemangel zu nennen, der in einigen Regionen Deutschlands bereits manifest ist (Severing/Teichler 2013). Dies gilt in regionaler Abhängigkeit und auf verschiedenen Ebenen, im Handwerk gleichermaßen wie für die Industrie. Ein Grund, der für den Fachkräftemangel benannt wird, ist der Wandel der gesellschaftlichen Qualifikationsstruktur: Hochqualifizierte, wissensintensive Tätigkeiten gewinnen an Bedeutung, während Arbeiten mit geringem Qualifikationsniveau der Rationalisierung zum Opfer fallen. Auch Tätigkeiten, die bisher auf mittlerem Qualifikationsniveau von Facharbeitern ausgeführt wurden, verändern sich und erfordern zunehmend abstraktes und systematisches Wissen. Ob die Priorisierung hochschulischer Ausbildungsformen die Probleme des Arbeitsmarktes lösen kann, ist allerdings infrage zu stellen. Jenseits des Diskurses wird die Rekrutierungspraxis der Unternehmen faktisch zeigen, welchen Stellenwert die zunehmend in Konkurrenz tretenden beruflichen und akademischen Bildungswege haben.

Unter dem Druck der europäischen Bildungspolitik, die eine Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsorientierung und eine höhere Durchlässigkeit von Bildungssystemen einfordert, bilden sich neue Qualifizierungswege und auch neue Lernortkooperationen heraus, die zu einer Verschränkung von Arbeiten und Lernen führen (Dietzen/Wünsche 2012). Die ehemals getrennten Systeme Berufsbildung und Allgemeinbildung nähern sich einander zunehmend an: Mit der Einführung der Bachelorstudiengänge sollen auf der einen Seite Hochschulen zunehmend berufsorientiert ausbilden. Auf der anderen Seite sind einige hochqualifizierte Ausbildungsberufe – wie z.B. der Mechatroniker oder auch die IT-Berufe – mit dem Bachelor-Niveau durchaus vergleichbar, ohne dass die Absolventen je eine Hochschule besucht hätten. Hier findet also die Verallgemeinerung des Beruflichen auf der einen Seite und die Verberuflichung des Allgemeinen auf der anderen

Seite statt, die nicht zuletzt ihren Ausdruck in der zunehmenden Zahl von hybriden, dualen Studiengängen findet (Minks et al. 2011). Damit stellen sich Fragen der Wertigkeit der jeweiligen Wissensarten auf neue Weise.

Mit diesen Entwicklungen verschwimmen traditionell bestehende Grenzen zwischen dem System der Berufsbildung und der Allgemeinbildung und damit auch der Hochschule – der dominanteste Ausdruck dafür ist, dass die Hochschulen sich für beruflich Qualifizierte geöffnet haben (Wolter 2013; KMK 2009). Es gibt diesbezüglich bundeslandspezifisch unterschiedliche Regelungen. In Rheinland-Pfalz geht die Öffnung der Hochschule so weit, dass ein Fortbildungsabschluss vergleichbar mit dem ersten Studienabschluss, dem Bachelor-Abschluss, ist. Wenn man so will, ist das auch ein Indikator für die Verallgemeinerung des Beruflichen, allerdings gänzlich ohne Würdigung desselben. Es handelt sich um eine rein formale Anerkennung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen.

Festzuhalten ist zunächst, dass zwei parallele Entwicklungen zu konstatieren sind: zum einen die oben beschriebene „Akademisierung“ der Berufswelt im Sinne einer Verwissenschaftlichung und zum anderen die zunehmende Verberuflichung der Hochschulen. Dies liegt nicht nur an dem neuen, berufserfahrenen Klientel, das nun ein Studium aufnehmen kann und damit spezifische Erwartungen verbindet. Es liegt vor allem auch daran, dass seit dem Kopenhagen-Prozess in der beruflichen Bildung und dem Bologna-Prozess in der Hochschulbildung das bildungspolitische Ziel zur Erhöhung der Durchlässigkeit von beiden Bildungssystemen programmatisch verfolgt wird. Im Zuge der Bologna-Reform sollen z.B. alle grundständigen Studiengänge auf eine Berufstätigkeit vorbereiten. Sie sind also in der Konsequenz auch in curricularer und didaktischer Hinsicht berufs- und auch kompetenzorientiert anzulegen.

Neben dem, was in der sozialen Realität passiert, sind im Kontext der Durchlässigkeitsdebatte – also in dem Diskurs über das, was tatsächlich passiert – unterschiedliche Begründungslinien (vgl. ausführlich Frommberger 2012) zu verzeichnen, mit denen sich bestimmte Interessenlagen verbinden. Im Kontext des Diskurses zum demografischen Wandel geht es in erster Linie aus ökonomischer Perspektive um die Sicherung des Fachkräftebedarfs. Das betrifft auch den Bereich der Arbeitsmarktpolitik und damit verbunden Fragen des Wandels der Qualifikationsstruktur und steigende Anforderungen. Die arbeitsmarktpolitische Herausforderung liegt vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels in der Steuerung und Allokation der benötigten Qualifikationen. Das Berufsbildungssystem ist der Lieferant dieser Qualifikationen, steht aber damit zugleich vor dem Problem der nur begrenzten Definierbarkeit zukünftiger inhaltlicher Qualifikationsanforderungen. Im bildungspolitischen Diskurs wird die ungleiche Verteilung von

Bildungschancen und Zugängen zum Qualifikationserwerb thematisiert und die Anerkennung von beruflichen und vor allem auch informell erworbenen Kompetenzen gefordert. Die Hochschulpolitik hat wiederum eine eigene Perspektive, in der vor allem die Realisierung des lebenslangen Lernens und die Etablierung erweiterter Hochschulzugangsmöglichkeiten (einschließlich Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren⁴) thematisiert wird. Für die Hochschulen geht es angesichts der Tatsache, dass in der wissenschaftlichen Weiterbildung auch Studiengebühren verlangt werden, auch um die Erschließung neuer Märkte. Damit ist auch hier durchaus ein ökonomisches Interesse zu verzeichnen. Nicht zuletzt leistet in dem Kontext der Öffnung der Hochschule auch der Diskurs um Diversity Impulse, denn es geht dabei darum, Vielfalt und die Partizipation möglichst vieler sozialer Gruppen zu ermöglichen.

Festzuhalten ist, dass die hier skizzierten Diskurse zur Öffnung der Hochschule auch Ausdruck spezifischer Machtverhältnisse und Interessenkonstellationen sind und der Stabilisierung und Durchsetzung derselben dienen.

In diesem Sinne repräsentieren drei Kernaussagen die Logik der folgenden Ausführungen:

- Es ist eine Erosion der Trennung zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung⁵ zu verzeichnen.
- Hochschulen werden zunehmend als Lernorte der beruflichen Bildung verstanden – Studium muss auch als wissenschaftliche Berufs(aus)bildung verstanden werden.
- Die zunehmende Berufs- und Kompetenzorientierung hochschulischer Lehre erfordert eine berufs- und arbeitspädagogische Fundierung.

Die letzte These wiederum ist auch als Impuls zur Entwicklung einer Professionalisierungsstrategie der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu verstehen, in der es darum gehen sollte, eine gewisse disziplinäre Zuständigkeit für diese Fragen zu reklamieren. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden eine explizit berufspädagogische Perspektive eingenommen

4 vgl. BMBF-Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“.

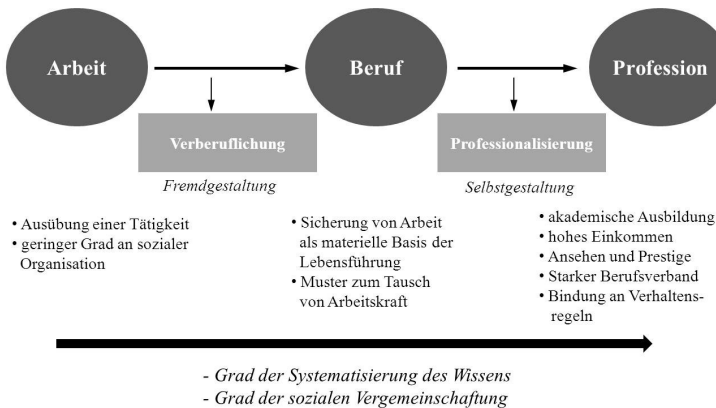
5 vgl. ausführlich Baethge 2006.

und zunächst definiert, was das Prinzip der Beruflichkeit in Deutschland kennzeichnet.

Beruf, Verberuflichung und professionsorientierte Beruflichkeit

Der Begriff des „Berufs“ bzw. das Konstrukt der „Beruflichkeit“ kennzeichnet in Deutschland traditionell Tätigkeiten auf dem mittleren Qualifikationsniveau. Ein Prototyp der verberuflichten Arbeit war lange Zeit der industrielle Facharbeiter (Lutz 1996). Mit den traditionellen Berufen gingen faktisch aber immer auch soziale Begrenzungen einher, die ihren Ausdruck unter anderem in der mangelnden Durchlässigkeit fanden: Es gab nur sehr bedingt betriebliche Aufstiegs- und Karrierewege und auch nur äußerst begrenzte Möglichkeiten der beruflichen Fortbildung an Hochschulen. Im Zuge der politischen Maßnahmen zur Durchlässigkeit der Bildungssysteme und der Öffnung der Hochschule ist es nun für den einzelnen möglich, seine individuelle Beruflichkeit zu steigern – und zwar mittels der akademischen Orientierung in Richtung Professionen. Dies lässt sich am Beispiel eines theoretischen Modells von Hartmann (1968) aus den 1970er-Jahren verdeutlichen, das bis heute als grundlegend für die Thematisierung der sozialen Organisation von Arbeit gilt. Beruflichkeit kann sich demnach auf unterschiedlichen Ebenen ausdrücken, die von unorganisierter Arbeit bis zu Berufen und Professionen reichen. Als unorganisierte Arbeit gilt z.B. die Arbeit von Tagelöhnern und sogenannten „Ich-AGs“ oder auch die private Arbeit, die nach wie vor meist von Frauen geleistet wird. Weitgehend unorganisiert ist im Erwerbssektor z.B. auch die Arbeit von Beschäftigten im Reinigungsgewerbe in modernen Dienstleistungen (Reichwald et al. 2012) und in der sog. Wissensarbeit, wo z.B. viele Freelancer arbeiten.

Abb. 1: Professionalisierung als Prozess der Steigerung von Beruflichkeit



Eigene Darstellung nach Hartmann 1968

Handelt es sich um beruflich organisierte Arbeit, dann ist mit dem Berufsbild, das als ein Bündel von Kompetenzen auf mittlerem Qualifikationsniveau zu verstehen ist, ein Muster zum Tausch von Arbeitskraft gegen Geld gegeben. Damit wird die materielle Basis der Lebensführung weitgehend abgesichert. Wie wichtig diese Berufsbilder für eine gegenseitig realistische Qualifikationserwartung von Arbeitgebern und Arbeitnehmern sind, zeigt sich in der Schwierigkeit, die Bachelor-Abschlüsse tariflich angemessen zu bewerten. Bei diesen – für den Markt vergleichsweise neuen – Abschlüssen, existieren keine formalen Standards und damit auch nur eine diffuse Vorstellung darüber, was die Absolventen eigentlich können. Nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) geordnete Berufe hingegen vermitteln ein klares Bild der zu erwartenden umfassenden beruflichen Handlungskompetenz der Absolventen.

Die höchste Stufe der beruflichen Organisation von Arbeit ist nach den berufssoziologischen Theorien die Profession (Hartmann 1968; Hesse 1972). Klassische Professionen sind Mediziner, Juristen und die so genannten „freien“ Berufe. Die Professionen zeichnen sich u.a. durch ein hohes Maß an Autonomie, hohes Einkommen, hohen sozialen Status und gesellschaftliche Anerkennung aus.

Prozesse der Professionalisierung sind gegenüber denen der Verberuflichung von den Professionen selbst organisiert und gehen immer mit einer Steigerung im Grad der Systematisierung des Wissens einher. Dieses systematische und abstrakte Wissen wird in der Regel an Hochschulen erworben. Parallel dazu erfolgt bei den klassischen Professionen auch eine soziale

Vergemeinschaftung, das heißt die Formierung als Berufsgruppe, die durch bestimmte Wertvorstellungen und Verhaltensmuster geprägt ist (Habitus).

Wenn man nun die Prozesse der Akademisierung und der Öffnung der Hochschulen in dieser Perspektive thematisiert, dann liegt der Schluss nahe, diese Entwicklungen auch als eine Steigerung von Beruflichkeit in Richtung einer erweiterten, professionsorientierten Beruflichkeit zu kennzeichnen. Die Konsequenzen, die sich daraus für die spezifische Form von Wissensbeständen ergeben, werden im Verlauf dieses Beitrages diskutiert.

Damit soll keineswegs negiert werden, dass zugleich auch Entberuflichungstendenzen zu verzeichnen sind. Allerdings deuten diese weniger auf ein „Ende der Berufe“ (Meyer 2004) hin, vielmehr sind im Kontext von Professionalisierungstendenzen vor allem in sozialer Hinsicht zugleich Merkmale der Entberuflichung zu verzeichnen, wobei sich die funktionalen und sozialen Berufsdimensionen voneinander entkoppeln und in entgegengesetzte Richtungen entwickeln. So steigen z.B. auf der funktionalen Ebene die Anforderungen, die im Kontext einer modernen Arbeitswelt erfüllt werden müssen, während zugleich Vergütungsleistungen stagnieren und die sozialen Sicherungssysteme erodieren. Dieses Paradoxon findet sowohl in der sozialen Realität als auch im bildungs- und professionspolitischen Diskurs seinen Ausdruck (Bories 2013).

Zu bedenken ist, dass bestimmte Gruppen, sowohl in der Praxis als auch in den theoretischen Diskursen, von Prozessen der Professionalisierung ausdrücklich ausgeschlossen waren. Damit wird die Anwendung des Professionsbegriffs auf ausgewählte Berufsgruppen legitimiert und zugleich auch begrenzt. Diese Einschränkung in der Anwendung des Professionsbegriffs auf kundenorientierte Berufsgruppen (z.B. im Rechtssystem, im Gesundheitswesen oder im Erziehungswesen; Oevermann 1999) kann ihrerseits als ein professionspolitisches Instrument gewertet werden, mit dem spezifische Interessen in Bezug auf die Sicherung professioneller Zuständigkeiten durchgesetzt werden (sollen).

Insofern geht mit den neuen Entwicklungen gegenüber der bisherigen Exklusivität von Professionalisierungsprozessen, die bestimmten höheren – und vor allem bürgerlichen Berufsgruppen – vorbehalten waren, auch eine potenzielle „Demokratisierung“ einher: Für Berufsgruppen auf dem mittleren Qualifikationsniveau verbindet sich mit einem höheren Maß an Autonomie auch die Zunahme der Chance zur individuellen Mitgestaltung und Selbstbestimmung. Die Begrenzungen, die für die traditionelle Berufsform kennzeichnend waren, werden ein Stück weit aufgehoben, wobei im Kontext der Subjektivierung der Arbeit (Moldaschl/Voß 2002) zugleich eine Grenzüberschreitung in Richtung einer Selbstausbeutung nicht auszuschließen ist. Damit könnte aus bildungspolitischer Sicht mit dem Konzept

einer erweiterten Beruflichkeit, in dem eine wissenschaftliche Berufs(aus)bildung einen Baustein bildet, perspektivisch auch die Chancengerechtigkeit im Bildungs- und im Arbeitsmarktsystem erhöht werden. Vor diesem Hintergrund wird das Rationalisierungs- und Gestaltungspotenzial relevant, das eben nur verberuflichte Arbeit bietet. Damit ist Beruflichkeit immer auch als prinzipielle Chance zur sozialen Gestaltbarkeit von Arbeit zu verstehen. In diesem Sinne ist das Konzept einer erweiterten Beruflichkeit auch geeignet, hochschulische Bildungsprozesse zu organisieren.

Zum Problem wird diesbezüglich die Verzahnung der systembedingt unterschiedlichen Wissensarten, die ihren Ausdruck nicht zuletzt in der historisch fest verankerten Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung im deutschen Bildungssystem findet.

Dichotomie beruflichen und wissenschaftlichen Wissens?!

Berufliches und wissenschaftliches Wissen stehen in einem dialektischen Spannungsverhältnis zueinander:

„Beide Wissensformen sind grundlegend verschieden und zugleich wechselseitig füreinander konstitutiv. Ohne die Assimilation wissenschaftlichen Wissens in das System der beruflichen Qualifizierung von Fachkräften würde das berufliche Wissen stagnieren“ (Rauner 2011, S.11).

In der Logik des Wissenschaftssystems werden diese beiden Dimensionen jedoch nach wie vor streng voneinander unterschieden.

Abb. 2: Strukturmerkmale beruflichen und wissenschaftlichen Wissens

Berufliches Wissen	Wissenschaftliches Wissen
Praxis	Theorie
Erfahrung	Abstraktion
Problemlösung	Problemreflexion
Verwertung	Zweckfreiheit
Praxisfortschritt	Erkenntnisorientierung

Eigene Darstellung nach Eirmbter-Stolbrink 2011; Rauner 2011; Weiß 2009

Während die Berufsbildung mit einer deutlichen Handlungsorientierung traditionell auf die Vermittlung beruflicher Kompetenzen zielt, grenzen sich vor allem die Universitäten tendenziell im Bildungsverständnis Humboldts

von der unmittelbaren Verwertbarkeit der akademisch erworbenen Wissensbestände ab. „Hochschulen als Ort der Generierung wissenschaftlichen Wissens“ (Strunk 2005, S.37) sind in ihrer Tradition angebotsorientierte Institutionen, die nicht primär Steuerungsinstanzen wie Marktorientierung und Wettbewerb oder Bedarf und Nachfrage etc. unterliegen⁶.

Wissenschaftliches Wissen ist abstrakt und kennzeichnet sich durch Offenheit und Anschlussfähigkeit. Das Referenzkriterium wissenschaftlichen Wissens ist die Erkenntnisorientierung, gebunden an wissenschaftliche Theorien und empirische Befunde (Eirmbter-Stolbrink 2011). Berufliches Wissen wird über berufliche Qualifizierungswege und in der beruflichen Praxis erworben. Es ist situativ und an konkrete Praxisfelder gebunden. Es ist zudem erfahrungsgeleitet, gilt als Voraussetzung zur Lösung beruflicher Aufgaben und macht damit den Kern beruflicher Handlungsfähigkeit aus (Rauner 2011, S.7ff.; Weiß 2009, S.175). Berufliches Erfahrungswissen resultiert somit aus konkreten Handlungskontexten und ist aufgrund der engen Anbindung an das Wirtschaftssystem an dem Referenzkriterium der betrieblichen Verwertbarkeit orientiert.

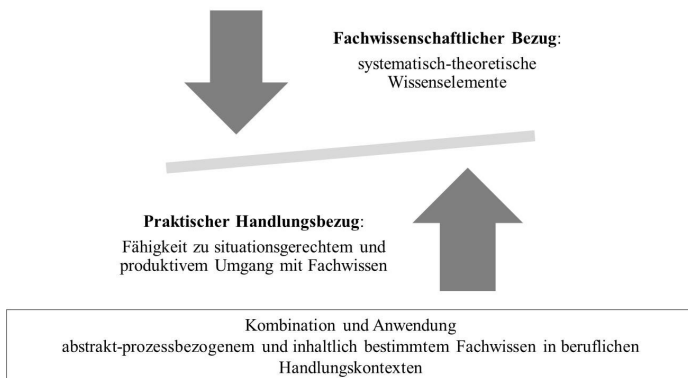
Aus berufspädagogischer Perspektive müsste im Zuge der angestrebten Berufsorientierung an Hochschulen das wissenschaftliche Wissen auch die Strukturmerkmale des beruflichen Wissens mit aufnehmen: Die modernen Formen von Beruflichkeit zeichnen sich dadurch aus, dass zum einen der Bedeutungszuwachs systematisch-theoretischer Wissens Elemente zu verzeichnen ist. Zum anderen geht es aber auch immer um die Fähigkeit, zu einem situationsgerechten und produktiven Umgang mit (Fach-)Wissen. Entscheidend für die Realisierung professionsorientierter Formen von Beruflichkeit ist daher die Kombination, Anwendung und Reflexion von abstrakt-prozessbezogenem und inhaltlich bestimmtem Fachwissen aus beruflichen Handlungskontexten.

Pfeiffer (2012) spricht sich in diesem Zusammenhang explizit gegen eine sektorale Abgrenzung bzw. Bewertung und soziale Inwertsetzung von beruflichem Erfahrungswissen und abstraktem Theoriewissen aus. Sich wandelnde Arbeits- und Qualifikationsanforderungen innerhalb des deutschen Beschäftigungssystems bedingen „wachsende Anforderungen an systematisches und an Erfahrungswissen“ (ebd., S.216). Dies gilt vor allem für den Bereich gewerblich-technischer Facharbeit.

6 Gegenläufige Trends verdeutlichen sich am Beispiel der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen. Sie gilt als prominentes Beispiel für das zunehmende Wachstum einer Wettbewerbslogik in der Hochschulbildung.

In der Logik des berufs- und arbeitspädagogischen Diskurses sind berufliches und theoretisches Wissen nicht zu trennen. Insbesondere der Begriff des Arbeitsprozesswissens (Kruse 1985; Fischer 2002) markiert das wechselseitige Bezugsverhältnis der unterschiedlichen Wissensarten. Arbeitsprozesswissen kennzeichnet sich durch die explizite Verknüpfung berufspraktischen und fachwissenschaftlichen Wissens, d.h. „weder die bloße Erfahrung noch die aus den akademischen Disziplinen abgeleiteten Fachtheorien allein“ (Fischer 2002, S.76) sind maßgeblich für die Entwicklung beruflichen Arbeitsprozesswissens. Ein zentrales Strukturmerkmal beruflichen Arbeitsprozesswissens ist daher das Zusammenspiel systematisch-theoretischer Wissens Elemente und der Fähigkeit zu einem situationsgerechten und produktiven Umgang mit dem Fachwissen in der beruflichen Praxis.

Abb. 3: Merkmale beruflichen Arbeitsprozesswissens



Eigene Darstellung nach Kruse 1985; Fischer 2002

Die Aneignung von Arbeitsprozesswissen impliziert neben der konkreten beruflichen Erfahrung immer auch eine Perspektive von außen, einen theoretisch-reflexiven Blick auf den Arbeitsprozess (Kruse 2002, S.102). Dieser Aspekt markiert einen zentralen Anknüpfungspunkt für die berufliche Weiterqualifizierung auf Hochschulebene. Ein Studium auf dem Dritten Bildungsweg könnte somit die Chance einer ergänzenden Qualifizierung für Berufspraktiker in kognitiv-systematischer und praktisch-reflexiver Hinsicht bieten (Severing/Teichler 2013, S.15).

Im Kontext der Öffnung der Hochschulen ist die Verknüpfung der systembedingt unterschiedlichen Wissensarten in curricularer und didaktischer Hinsicht zu leisten und zu gestalten. Im Kern geht es darum, berufliches Erfahrungswissen sowie erfahrungsbasierte Lernprozesse stärker in der

Hochschulbildung zu verankern und somit auch im Kontext von Akademisierungsprozessen fruchtbar zu machen (Pfeiffer 2012, S.216). Die Hochschulen sind gefordert, Wissensvermittlung und Kompetenzerwerb einerseits und Erkenntnis und Problemorientierung andererseits zusammenzubringen. Die Frage, wie eine systematische Kopplung von Lernen im Prozess der Arbeit und beruflicher Kompetenzerweiterung im Studium für Berufserfahrene bzw. Berufstätige realisiert werden kann, ist offen und bisher kaum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen. Hohe Priorität für Forschung haben neben organisationsstrukturellen, besonders hochschuldidaktische Herausforderungen, die sich gegenwärtig im Kontext der praktischen Erprobung berufsbegleitender Studienmodelle an deutschen Hochschulen stellen (Hanft/Brinkmann 2013; Kerres et al. 2013).

Didaktisch-curriculare Herausforderungen einer berufsbezogenen Neuorientierung der Hochschulen

Auf der Grundlage ihrer beruflichen Vorerfahrungen, praktischen Tätigkeiten und „Entscheidungskompetenzen haben berufstätige Studierende einen anderen Anspruch an das zu vermittelnde Wissen“ (Dick 2010, S.17). Der berufliche Erfahrungshintergrund von Studierenden auf dem Dritten Bildungsweg ist durch praktische Denk- und Lösungsmuster geprägt. Lerninteressen oder auch Qualifizierungsbedarfe resultieren größtenteils aus beruflichen Handlungszusammenhängen und basieren auf einem breiten Spektrum an praktischen Vorerfahrungen. Berufsbegleitende Qualifizierungskonzepte konstituieren sich damit auf der Ebene einer realen Praxis, die nicht länger auf Simulation angewiesen ist. Die Studierenden bringen ihre berufspraktischen Erfahrungen aus der Vergangenheit und aus der Gegenwart in das Studium ein, damit wird in Personifizierung durch die Teilnehmenden die Praxis zu einem unmittelbaren Bestandteil von Lehr- und Lernprozessen.

Die Wissensproduktion und -transformation erfordert insofern eine neue, dritte Handlungslogik neben Forschung und Lehre: Die berufliche Erfahrung der Lernenden ist als Wissensquelle zu nutzen (Dick 2010, S.17). Hier bedarf es der Einführung neuer Lehr- und Lernformen für berufserfahrene Zielgruppen (Hanft/Brinkmann 2013, S.211). Die Förderung der Reflexivität der Teilnehmer gilt dabei als eine der Hauptaufgaben berufsbezogener Weiterbildung an Hochschulen (Dick 2010; Faulstich 2009). Allerdings entfaltet der wissenschaftliche Diskurs den zugrunde liegenden Reflexionsbegriff bisher nicht weiter aus. Es wird kaum thematisiert, wie eine

theoriegeleitete Reflexion beruflicher Praxis an der Schnittstelle zwischen Berufs- und Hochschulbildung systematisch realisiert werden kann bzw. in der Praxis bereits realisiert wird. Auch wäre hier zu prüfen, ob bewährte didaktische Elemente der modernen Berufsbildung, wie z.B. Handlungsorientierung, Reflexion, Kompetenzorientierung und Selbststeuerung gegebenenfalls auf die Hochschuldidaktik übertragen werden könnten. Insbesondere auch das Konzept „exemplarischen Lernens“ (Negt 1968), das bereits in der frühen Arbeiterbildung verankert ist, wäre an dieser Stelle in den Blick zu nehmen. Arbeitsbezogene Erfahrungen der Arbeitnehmer werden hier zum Ausgangspunkt für gesellschaftliche Reflexionsprozesse erhoben. Auch in der Berufspädagogik hat sich das Erfahrungslernen umfassend etabliert. „Erfahrungen spielen in den tatsächlichen Lernprozessen von Fachkräften eine zentrale Rolle, da das Berufswissen überwiegend durch Erfahrungslernen in der Arbeit konstituiert wird“ (Elsholz/Meyer 2003, S.96). Mit der Aufnahme eines Studiums neben dem Beruf haben Berufspraktiker nun die Möglichkeit, ihre reflexive Handlungsfähigkeit (Dehnbostel 2001) über die theoretische Fundierung und kritische Auseinandersetzung mit berufspraktischem Erfahrungswissen zu erhöhen.

Ergänzend hierzu ist in didaktisch-curricularer Hinsicht die Lernfeldorientierung als Konzept für berufliches Anschlusslernen an Hochschulen zu diskutieren. Exemplarische berufliche Handlungssituationen könnten z.B. als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Lernfeldern fungieren. Konkret hieße das, berufs(feld)typische Frage- und Problemstellungen aus der Praxis abzuleiten, die im Rahmen eines berufsbegleitenden Studienangebots begrifflich und systematisch erfasst sowie problemorientiert bearbeitet werden könnten (Reiber 2007, S.48). Hierbei bietet die Kopplung der Bezugsrahmen (Beruflichkeit und Fachlichkeit) Entwicklungspotenzial sowohl für die Berufspraxis, als auch für die Hochschuldidaktik. In berufsbegleitenden Studienmodellen erhalten berufserfahrene Lernende die Möglichkeit, ihre Praxiserfahrungen zu problematisieren und auf der Grundlage (fach-)wissenschaftlicher Erkenntnisse zu reflektieren. Im Sinne eines wissenschaftlich begleitenden Theorie-Praxis-Transfers generieren sich somit reflexiv angeleitete, neue Wissensbestände, die über die Studierenden zudem unmittelbar in die Praxis zurück transferiert werden. Gleichmaßen besteht für das Lehrpersonal an den Hochschulen die Option, die Praxiserfahrung der Lernenden zum Gegenstand der Lehr-Lerninteraktion zu erheben. Gemeinsam mit den Studierenden lassen sich Problem- und Fragestellungen eruieren, die in laufende Forschungstätigkeiten integriert werden bzw. Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschung bieten könnten (Wilkesmann 2010, S.38f.).

Die Öffnung der Hochschulen für ein Studium auf dem Dritten Bildungsweg setzt die Entwicklung und Implementierung geeigneter didaktischer Modelle für Berufstätige voraus, die eine synergieeffektive Verzahnung der Wissensarten realisieren können.

Perspektiven für Forschung und Praxis zur Verzahnung von Wissensarten

Auf der Systemebene, das betrifft vor allem die Politik und Wissenschaft, geht es darum, ein Leitbild einer erweiterten Beruflichkeit in theoretischer Perspektive weiter zu entwickeln. Dabei spielt vor allem die unterschiedliche Wertigkeit und Konkurrenz von Wissensarten und Bildungsangeboten eine Rolle. Kritisch in den Blick zu nehmen sind dabei auch neue Steuerungsstrukturen und Machtmechanismen, die im Kontext der New Public Governance-Strategien greifen (z.B. Outputorientierung, Kontraktmanagement u.ä.). Dies gilt u.a., weil im Zuge der Professionalisierung, wie oben ausgeführt, zugleich Tendenzen der Entberuflichung zu verzeichnen sind. Wenn man davon ausgeht, dass Beruflichkeit eine funktionale und eine soziale Dimension hat, so ist in *sozialer* Hinsicht trotz Professionalisierung die Erosion kollektiver Strukturen und in der Folge auch ein Absinken der sozialen Standards (z.B. Nivellierung von Einkommensniveaus beruflicher und akademischer Abschlüsse und zunehmend befristete Arbeitsverhältnisse) zu konstatieren. Der wissenschaftliche Professionalisierungsdiskurs richtet sich in der Regel auf *funktionale* Fragen der Kompetenzsteigerung und Handlungsdimensionen. *Soziale* Dimensionen und die Dynamiken der modernen Arbeitswelt werden in diesem Diskurs weitgehend ausgeblendet und stellen insofern ein Forschungsdesiderat dar.

Auf der Ebene der Organisationen liegt die besondere Herausforderung in der Verankerung der spezifischen Kombination aus wissenschaftlichem, akademischem Wissen sowie Erfahrungswissen und Alltagswissen in den Curricula und in den Lehr-Lern-Konzepten. Damit sind nicht nur die Hochschulen gemeint, auch in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung geht es darum, den Herausforderungen der gehobenen Beruflichkeit mit Blick auf die neuen Wissensformen zu begegnen. Die Schnittstellen, an denen eine wissenschaftliche Weiterbildung im Sinne einer systematischen, theoriegeleiteten Qualifizierung anknüpfen kann, sind im Detail zu ermitteln. Hier könnten die Konzepte der berufswissenschaftlichen Forschung (Becker/Spöttl 2006), die eine empirische Basis für die Curriculument-

wicklung in der Berufsbildung liefern, auf den Bereich der Hochschulen ausgeweitet werden.

Hier ist auch die Qualifizierung des Personals in den Blick zu nehmen. Die zunehmende Berufs- und Kompetenzorientierung hochschulischer Lehre erfordert eine berufspädagogische Fundierung sowohl in der Theorie als auch in der Praxis der Qualifizierung des Personals an Hochschulen. Dies betrifft insbesondere universitäres Lehrpersonal, das nur in den seltensten Fällen berufserfahren ist. Eine Erweiterung der hochschuldidaktischen Perspektive auf das Feld des berufsbegleitenden Studiums findet zum gegenwärtigen Zeitpunkt kaum statt. Die herkömmlichen Konzepte der Hochschuldidaktik sind zunächst für den Umgang mit berufserfahrenem Klientel aufzuarbeiten und wissenschaftlich zu begleiten.

Auf der Ebene der Bildungsteilnehmer offenbart sich zurzeit noch die größte Forschungslücke. Es ist fast nichts bekannt über die Bildungsbiografien, Motivationen, Erwartungen, Befürchtungen und Interessenlagen der beruflich erfahrenen Studierenden (Heibült/Anslinger 2012, S.2). Wie gezeigt wurde, müssen aber im Zuge der Öffnung der Hochschulen die konkreten Erfahrungen und Wissensbestände der Studierenden aus ihrer Berufstätigkeit Berücksichtigung finden. Das Konzept der Biografisierung (Ahrens 2013) könnte im Rahmen einer berufsorientierten Biografieforschung Aufschluss über individuelle Sinnsetzungen und Lernmuster geben.

Literatur

- Ahrens, D. (2013): Das Konzept der Biografisierung für berufliche Lernprozesse. In: Becker, M./Grimm, A./Petersen, A. W./Schlausch, R. (Hrsg.): Kompetenzorientierung und Strukturen gewerblich-technischer Berufsbildung. Berlin: Lit, S.254–262.
- Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. www.sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Nr._34/Baethge.pdf (Abruf 18.06.2014).
- Becker, M./Spöttl, G. (2006): Berufswissenschaftliche Forschung und deren empirische Relevanz für die Curriculumentwicklung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. www.bwpat.de/ausgabe11/becker_spoettl_bwpat11.shtml (Abruf 20.04.2012).
- Bories, F. (2013): Professionalisierung im Kontext von Beruflichkeit. Ein subjektorientierter Ansatz im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Hamburg: Dr. Kovac.
- Dehnhostel, P. (2001): Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Kompetenzentwicklung-Tätigsein-Lernen-Innovation. Münster u.a.: Waxmann, S.53–89.
- Dick, M. (2010): Ungenutzte Potenziale: Weiterbildung an Hochschulen als Transformation zwischen Wissenschaft und Praxis. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 30, H. 1, S.13–25.

- Dietzen, A./Wünsche, T. (2012): Die Bedeutung der Aufstiegsfortbildung als Schnittstelle zur Hochschule – eine Untersuchung in Betrieben wachsender Beschäftigungsfelder. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. www.bwpat.de/ausgabe23/dietzen_wuensche_bwpat23.pdf (Abruf 17.08.2013).
- Eirmbter-Stolbrink, E. (2011): Wissenschaftliches Wissen – Ansprüche an eine besondere Wissensform?. www.die-bonn.de/doks/report/2011-wissensgesellschaft-03.pdf (Abruf 17.08.2013).
- Elsholz, U./Meyer, R. (2003): Konvergenzen gewerkschaftlicher und beruflicher Bildung. In: Literatur und Forschungsreport 2003: Erwachsenenbildung und Demokratie, S.93–101.
- Faulstich, P. (2009): Strukturwandel der Arbeit – Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung. Grammatisches – Programmatisches – Reflexives. In: Beyersdorf, M./Christmann, B. (Hrsg.): Strukturwandel der Arbeit – Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hamburg, S.5–8.
- Fischer, M. (2002): Die Entwicklung von Arbeitsprozesswissen durch Lernen im Arbeitsprozess – theoretische Annahmen und empirische Befunde. In: Fischer, M./Rauner, F. (Hrsg.): Lernfeld: Arbeitsprozess – Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen. Baden-Baden: Nomos, S.53–86.
- Frommberger, D. (2012): Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 108, H. 2, S.169–193.
- Hanft, A./Brinkmann, K. (2013): Studienorganisation für heterogene Zielgruppen. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.) (2013): Offene Hochschulen – Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann, S.208–222.
- Hartmann, H. (1968): Arbeit, Beruf, Profession. In: Soziale Welt 19, H. 19, S.193–216.
- Heibült, J./Anslinger, E. (2012): Den dritten Bildungsweg neu denken – zur Bedeutung individueller Lernbiographien für die Studienentscheidung und die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. www.bwpat.de/ausgabe23/heibuelts_anslinger_bwpat23.pdf (Abruf 27.01.2014).
- Hesse, H. (1972): Berufe im Wandel – Ein Beitrag zur Soziologie des Berufs, der Berufspolitik und des Berufsrechts. Stuttgart: Enke.
- Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (2013): Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann.
- Kruse, W. (1985): Ausbildungsqualität, Arbeitsprozeß-Wissen und soziotechnische Grundbildung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, H. 5, S.150–152.
- Kruse, W. (2002): Moderne Produktions- und Dienstleistungskonzepte und Arbeitsprozesswissen. In: Fischer, M./Rauner, F. (Hrsg.): Lernfeld: Arbeitsprozess – Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen. Baden-Baden: Nomos, S.87–109.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss vom 06.03.2009. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Abruf 02.09.2013).

- Lutz, B. (1996): Was wissen wir über den zukünftigen Bedarf an industrieller Facharbeit? In: Weilnböck-Buck, I. (Hrsg.): Bildung – Organisation – Qualität: zum Wandel in den Unternehmen und den Konsequenzen für die Berufsausbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S.83–96.
- Meyer, R. (2004): Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriosozologischen Forschung. Ko-Referat zu Martin Baethge auf dem 14. Kongress der DGFE am 23.3.2004 in Zürich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 100, H. 3, S.348–354.
- Meyer, R. (2012): Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf (Abruf 18.04.2013).
- Minks, K./Netz, N./Völk, D. (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. Hannover. www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201111.pdf (Abruf 1.7.2014).
- Moldaschl, M./Voß, G. (Hrsg.) (2002): Subjektivierung von Arbeit – Arbeit, Innovation und Nachhaltigkeit. München u. Mering: Hampp.
- Negt, O. (1968): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in der Arbeiterbildung. In: Brock, A./Weidenholzer, J. (Hrsg.) (1986): Durch Lernen zur Phantasie und Praxis – Beiträge zur Arbeiterbildung. Linz: Sozialwissenschaftliche Vereinigung, S.125–139.
- Nickel, S./Duong, S. (2012): Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen. www.che.de/downloads/CHE_AP157_Studieren_ohne_Abitur_2012.pdf (Abruf 27.01.2014).
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionaliserten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.70–182.
- Pfeiffer, S. (2012): Wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen, ihre Bedeutung in innovativen Unternehmen und was das mit (beruflicher) Bildung zu tun hat. In: Kuda, E./Strauß, J./Spöttl, G./Kaßbaum, B. (Hrsg.) (2012): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg: VSA, S.203–219.
- Rauner, F. (2011): Barrieren zwischen akademischer und beruflicher Bildung – und wie sie überwunden werden können. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 5. www.bwpat.de/ht2011/ws28/rauner_ws28-ht2011.pdf (Abruf 17.08.2013).
- Reiber, K. (2007): Didaktische Übergänge zwischen Bildung und Beruf. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 30, H. 4, S.42–50.
- Reichwald, R./Frenz, M./Hermann, S./Schipanski, A. (2012): Zukunftsfeld Dienstleistungsarbeit. Professionalisierung – Wertschätzung – Interaktion. Wiesbaden: Gabler.
- Schwabe-Ruck, E. (2010): „Zweite Chance“ des Hochschulzugangs? Eine bildungshistorische Untersuchung zur Entwicklung und Konzeption des Zweiten Bildungsgangs. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Severing, E./Teichler, U. (2013): Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen? In: Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: W. Bertelsmann, S.7–18.
- Spöttl, G. (2012): Bildungstypen, Karrierewege und Beschäftigungsmuster. In: Kuda, E./Strauß, J./Spöttl, G./Kaßbaum, B. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg: VSA, S.130–144.

- Strunk, G. (2005): Verwertbarkeit wissenschaftlichen Wissens als Qualitätskriterium? Rückfragen an die aktuelle Hochschul- und Forschungspolitik. In: Heid, H./Harteis, C. (Hrsg.): Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS, S.35–54.
- Weiß, R. (2009): Verdrängung Komplementarität – Gleichwertigkeit: Anmerkungen zum Verhältnis von Berufsbildung und Hochschulstudium. In: Arnold, R./Müller, H.-J./Schüßler, I. (Hrsg.): Grenzgänge(r) der Pädagogik. Hohengehren: Schneider, S.175–185.
- Wilkesmann, U. (2010): Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 30, H. 1, S.28–42.
- Wolter, A. (2013): Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen Beruflicher Bildung und Hochschule. In: Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: W. Bertelsmann, S.191–212.

Soziale Inwertsetzung von Wissen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Gabriele Molzberger

1. Einleitung

Moderne Gesellschaften charakterisieren sich vielfach als Wissensgesellschaften. Mit dieser Zeitdiagnose ist auch die Frage aufgeworfen, „was als Wissen gewertet wird, wer darüber verfügt, es managt und kontrolliert“ (Evans 2005, S.57). Die Wertung von Wissen setzt voraus, dass Wissen entsteht oder zuvor entstanden ist. Das Verfügen, das Managen und die Kontrolle von Wissen hingegen verweisen auf Wissen als Produkt oder Ware. Bereits diese Eingangsüberlegungen machen deutlich, dass die Wissenskategorie mehr impliziert als nur die begriffliche Bezeichnung eines bestimmten Phänomens.

Analytisch unterscheidbar ist die Struktur gesellschaftlichen Wissens von der Struktur subjektiven Wissens (Luckmann 1989). Als subjektgebundene Qualitäten treten neben das explizite Wissen auch reflexiv verfügbares Erfahrungswissen und inkorporiertes implizites Wissen. Zur dynamischen Weiterentwicklung der sogenannten Wissensgesellschaften, deren Wissensordnungen vielschichtig sind, sollen u.a. die Bildungssysteme einen wesentlichen Beitrag leisten. Das gesellschaftlich verfügbare, explizite Wissen wird durch sie vermittelt und verteilt. Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen verweist darauf, dass es sich hierbei vorwiegend um objektiviertes Wissen handelt. Dies bedeutet jedoch nicht, dass verschiedene Wissensformen in den unterschiedlichen Bildungssegmenten und Bildungsstufen gleich gewichtet werden. Die Frage nach der sozialen Inwertsetzung verschiedener Wissensformen und Könnerschaften legt deshalb nahe, sie in spezifischer Weise aufzuwerfen, nämlich als sozialgeschichtliche wie aktu-

elle Frage nach der Durchlässigkeit von Bildungssystemen einerseits und als (nicht nur technische) Frage der Anerkennung von Wissen andererseits.

Der folgende Beitrag unternimmt eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung des Zusammenhangs von Wissen und Bildungssystem in einem spezifischen Bildungssegment. Der Fokus liegt auf der wissenschaftlichen Weiterbildung und dem unabgeschlossenen Prozess ihrer Institutionalisierung. Dazu wird zunächst die sogenannte Wissensgesellschaft um die programmatische Formel der Weiterbildungsgesellschaft erweitert (Abschnitt 2) und die bildungspolitische Verhältnisbestimmung von beruflicher und allgemeiner/hochschulischer Bildung rekonstruiert (Abschnitt 3). Vor dem Hintergrund dieser programmatischen und bildungspolitischen Grundlagen bzw. Voraussetzungen werden die aktuellen Trends einer Akademisierung von beruflicher Bildung sowie die vermeintliche Verberuflichung akademischer Bildung skizziert (Abschnitt 4). Im fünften Abschnitt erfolgt die Fokussierung auf die wissenschaftliche Weiterbildung als besondere Institutionform von Wissensvermittlung und -aneignung zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich.

2. Von der Wissensgesellschaft zur Weiterbildungsgesellschaft?

Daniel Bells „The coming of post industrial society“ (1973) und Peter Druckers „The Age of Discontinuity“ (1969) markieren in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Anfänge einer soziologischen Theorie der Wissensgesellschaft. Die zentrale These, dass wissenschaftliches Wissen die gesellschaftsstrukturierenden Prinzipien der Industriegesellschaft, Arbeit und Kapital verdrängen werde, wurde in den nachfolgenden Jahrzehnten aufgegriffen und differenziert weitergeführt. Peter L. Berger und Thomas Luckmann stellten in „The Social Construction of Reality“ (1966) Strukturen der Erfahrung, der Handlung, der Kommunikation und des alltagsweltlichen Wissens in den Mittelpunkt ihrer Gesellschaftstheorie (Berger/Luckmann 1997). Sie richteten den Fokus auf intersubjektive Welterschließung, gesellschaftliche Kontrolle und Weitergabe von Wissen. Wissenssoziologisch wurde die Theorie der Wissensgesellschaft um das Alltagswissen und das Professionswissen erweitert (Stehr 2000). Sogar die ordnungsstabilisierende Wirkung des Nicht-Wissens fand ihren Niederschlag in der soziologischen Theoriebildung (Wehling 2014).

Alltags- und Erfahrungswissen spielten seit den 1970er-Jahren auch in der Neukonstitution der Erwachsenen-/Weiterbildung eine wesentliche

Rolle. Die „Erwachsenenpädagogik“ mit ihrem starken Bezug zum Professionsfeld transformierte sich in weiten Teilen zur „Weiterbildung“ mit einer entsprechenden Verortung in der wissenschaftsdisziplinären Ordnung. Zur Jahrtausendwende hin diagnostizierte sie mit der Einbeziehung des lebensweltlich generierten Alltagswissens und der bildungsprogrammatischen Formel vom lebenslangen Lernen den sozialstrukturellen Wandel zur „Weiterbildungsgesellschaft“ (Arnold/Gieseke 1999).

In der Weiterbildungsgesellschaft wird die kontinuierliche Wissensaneignung im Lebensverlauf zeitlich von der Kindheit und Adoleszenz um das Erwachsenenleben bis ins hohe Alter erweitert. Offenheit für neue Erfahrungen und die perpetuierte individuelle Wissensaneignung werden zur normativen Erwartung und zum Kennzeichen des gebildeten Erwachsenen. Im Adult Education Survey zum „Weiterbildungsverhalten in Deutschland“ wird die Teilnahmequote der 19 bis 64-Jährigen an Weiterbildung für das Jahr 2012 mit 49% angegeben. 1979 lag sie in Westdeutschland noch bei 23% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Die Steigerungsraten der Weiterbildungsteilnahme sind dabei abhängig von den Geburtskohorten. Für die nach 1945 Geborenen ist Weiterbildung schon gleichsam zur Pflicht geworden. Das „Prinzip relativer Permanenz aller Lern- und Bildungsprozesse“ (Dräger/Eirmbter-Stolbrink 1995), welches mit der Leitformel des lebenslangen Lernens in Kraft gesetzt ist, lässt diejenigen, die das Erwachsenenleben ohne Weiterbildung planen oder gestalten, zunehmend in Rechtfertigungsnot geraten. Dies gilt insbesondere für die berufliche Weiterbildung.

Mit der begrifflichen Differenz zwischen Wissensgesellschaft einerseits und Weiterbildungsgesellschaft andererseits sind auch unterschiedliche disziplinäre Betrachtungsweisen verbunden. Die erziehungswissenschaftliche Weiterbildungsforschung stellt die Frage nach der Struktur und Bedeutung des gesellschaftlichen Wissens anders und neu, nämlich aus einer Vermittlungs- bzw. Aneignungsperspektive (Kade/Seitter/Dinkelaker 2010). Es geht dabei explizit nicht um die rezeptologische Übertragung von wissenssoziologischen Ansätzen auf didaktisierte Kontexte, sondern um Forschungsansätze, die auf die „Rekonstruktion der internen Rationalität, Logik und Erkenntnismöglichkeiten unterschiedlicher Wissenssysteme, ihrer sozialstrukturellen Funktion sowie ihrer differentiellen Hervorbringungs- und Wirkungsweisen für lebens- oder berufspraktisches Handeln“ (Dewe 1989, S.123) von Erwachsenen zielen. Weiterbildung erweist sich in dieser Perspektive als besondere Institutionalfom der Wissensvermittlung und Wissensaneignung.

Als Teil des institutionalisierten Bildungssystems realisiert sich Weiterbildung in relativer Autonomie von gesellschaftlich artikulierten Bedarfen.

Als Teil des beruflichen und hochschulischen Bildungswesens folgt Weiterbildung der Funktionslogik des Wirtschafts- und Sozialsystems nicht in Gänze, sie ist aber auch nicht vollständig neutral und unabhängig. Zu den gesellschaftlichen Funktionen des institutionalisierten Bildungssystems zählt die Legitimierung der sozialen Struktur der Gesellschaft. Aus seiner relativen Autonomie leitet sich unter anderem seine stabilisierende Wirkung auf die soziale Struktur der Gesellschaft ab (Bourdieu/Passeron 1974). Die Verhältnisbestimmung von beruflicher und allgemeiner respektive hochschulischer Bildung hat sich in der Bildungsgeschichte als entscheidender Faktor der Durchlässigkeit des Bildungssystems erwiesen und ist es bis heute.

3. Durchlässigkeit im Bildungswesen – zur Verhältnisbestimmung von beruflicher und allgemeiner/ hochschulischer Bildung

Die Bildungsreformen des letzten Jahrzehnts, die als Europäisierung der Bildungspolitik beschreibbar sind, sind in Deutschland durch das gesellschaftspolitische Ziel einer gesteigerten Durchlässigkeit zwischen Bildungsgängen und Bildungsstufen, zwischen Bildungsbereichen und zwischen nationalen Bildungssystemen geprägt. Eine Verbesserung der Durchlässigkeit ist zwar auch Ziel der Bildungsexpansion der 1970er- und 1980er-Jahre gewesen, hat jedoch seit der Jahrtausendwende erneut gesteigerte gesellschaftliche Aufmerksamkeit und Konnotation erfahren. Durchlässigkeit wird als positiv und erstrebenswert attribuiert (Frommberger 2009a) und als Begründung für Reformen und Förderprogramme im Bildungssystem genannt.

Die Qualifizierungsoffensive „Aufstieg durch Bildung“ (BMBF 2013) ist nur ein Beispiel dafür, wie in der bildungspolitischen Programmatik sozialer Aufstieg durch Erfolg im Bildungssystem in Aussicht gestellt wird. Gerade mit dem Zweiten und Dritten Bildungsweg wird „Das Versprechen sozialer Durchlässigkeit“ (Magazin erwachsenenbildung.at 2014, Frommberger 2012) verbunden. Die Durchlässigkeit der Gesellschaft respektive der Bildungssysteme wird vielfach mittels Leitern und Treppen als (soziale) Aufstiege illustriert. Gemäß der meritokratischen Logik wird die soziale Struktur und Schichtung der Gesellschaft über die allgemeinen Bildungsabschlüsse legitimiert. Vielfach sind jedoch nicht Leistungsmerkmale, sondern soziale Merkmale entscheidend für Bildungserfolg. Helmut Heid fragt in seinem Gutachten „Aufstieg durch Bildung – zu den Paradoxien einer tra-

ditionsreichen bildungspolitischen Parole“, warum es einer Begründung bedürfe, dass gesellschaftlich mehr Bildung gewünscht werde. Aufstieg sei „rein logisch nur dort möglich, wo nicht alle aufsteigen“ (Heid 2009, S.12). Das Aufstiegsversprechen durch Bildung für alle zeige sich als uneinlösbar und damit verbundene Parolen als verkürzt, unseriös und irreführend. Es werde „bewusst oder unbewusst zur Legitimierung jener Prinzipien, Kriterien und Praktiken bei(ge)tragen, nach denen die soziale Selektion durch Bildung faktisch seit sehr langer Zeit“ erfolge (Heid 2009, S.20). Auch die Redewendung „Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen – für die gefährliche Arbeiten hat man die Gesellen“ entlarvt die Untauglichkeit dieses Versprechens. Wer übernehme die „gefährliche“ Arbeit der Gesellen, würden alle zum Meister emporsteigen?

Der Diskurs um die Durchlässigkeit ist in Deutschland eng verbunden mit dem Diskurs um die Gleichwertigkeit. In der Gleichwertigkeitsdebatte zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung steht der Zugang zur Hochschulbildung im Mittelpunkt. In der Gleichwertigkeitsdebatte zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung steht hingegen die Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen im Mittelpunkt (Freitag 2012). Diese sind in den vergangenen Jahren förderpolitisch vorangetrieben worden.

Formal bestimmt bedeutet Gleichwertigkeit, dass Abschlüsse verschiedener, nicht gleichartiger Bildungsgänge gemäß gesetzlicher, administrativer Normierungen und Regulierungen als äquivalent gewertet werden. Die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung wird in Bezug auf die Studienberechtigung und den Zugang zum Hochschulsystem beurteilt, welche in Deutschland überwiegend über die allgemeine Hochschulreife vergeben werden (Freitag 2012, Kutscha 2003). Vergleichskriterium ist die „Studierfähigkeit“, welche mit inhaltlichen, methodischen und habituellen Merkmalen verbunden wird, zu denen in der Vergangenheit jedoch keine bildungspolitische Übereinkunft gefunden wurde. Die Geschichte des Gymnasiums zeigt, dass die Gleichwertigkeit gymnasialer Bildungsabschlüsse stets auf kontingenten bildungspolitischen und administrativen Entscheidungen beruhte (Kutscha 2003). Da die allgemeine Hochschulreife an ganz unterschiedlichen Gymnasialzweigen vergeben wird, ist die Schlussfolgerung plausibel, dass sich die allgemeine Studierfähigkeit „im Medium unterschiedlicher Bildungsgänge vermitteln“ lässt (Kutscha 2003, S.10).

Als 1970 im Strukturplan für das Bildungswesen festgehalten wurde, „kein Bildungsgang darf in einer Sackgasse enden“ (Deutscher Bildungsrat 1972, S.38), wurde studien- als auch berufsbezogenen Bildungsgängen gleichermaßen attestiert: „[Es] besteht kein Unterschied hinsichtlich ihrer Wis-

senschaftsorientierung“ (ebd., S.166). In Ausdeutung des Strukturplans zielte der Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen konsequent auf die didaktisch-curriculare Integration von studienbezogenen und berufsqualifizierenden Bildungsgängen, indem Wissenschaftspropädeutik und kritische Vernunft zu den beiden durchgängigen Prinzipien der Qualifizierung in der Sekundarstufe II gemacht wurden (Blankertz 1971). Eine einheitliche Sekundarstufe II konnte der Modellversuch Kollegstufe nicht realisieren. Die grundlegende These, dass auch an beruflichen Gegenständen allgemeine Bildung angeeignet werden kann (Frommberger 2009a, S.6), wenn sie entsprechend gestaltet wird, bildet trotzdem und nach wie vor den Kern berufsbildungstheoretischer Reflexion.

In historisch rekonstruktiver Rückschau auf die bildungspolitische Reformphase der 1970er-Jahre lassen sich drei Strategien unterscheiden (Kutscha 2009, S.179): die institutionelle und curriculare Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung (Integrationsprinzip), die Beibehaltung der Trennung allgemeiner und beruflicher Bildungsgänge mit geöffneten Übergängen (Durchlässigkeitsprinzip) und der Ausbau eines getrennten, aber gleichwertigen beruflichen Bildungswesens (Äquivalenzprinzip). Die Formel „getrennt aber gleichwertig“ habe sich in Deutschland bis heute als die vorherrschende Modernisierungsstrategie gezeigt, so Günter Kutscha. Der „Austausch von Wissen und die Verbindung unterschiedlicher Wissensarten im Sinne integrierten Lernens“ (Kutscha 2003, S.12) werde dadurch erheblich erschwert.

4. Akademisierung und Berufsqualifizierung sowie ihre offenen Fragen

In den aktuellen Diskursen zur beruflichen und zur hochschulischen Bildung werden intensiv zwei Trends diskutiert, deren theoretische Implikationen und empirische Reichweite noch keinesfalls geklärt sind: die vermeintliche oder tatsächliche „Akademisierung“ von Berufsbildung respektive der Arbeitswelt einerseits und die Berufsqualifizierung bzw. „Verberuflichung“ hochschulischer Studiengänge andererseits (Kuda et al. 2012)

Unter der Begrifflichkeit „Akademisierung der Arbeitswelt“ werden Beobachtungen eines Wandels in den Funktionen und Aufgabenzuschnitten betrieblicher Positionen gebündelt (Drexel 2012). Betriebliche Positionen, die vormals von beruflich Qualifizierten ausgeführt wurden, so die These, würden zunehmend von Hochschulabsolvent/innen besetzt. Damit verbunden ist die Beobachtung, dass professionspolitisch neue Arbeitsmarkt-

bereiche für akademische Ausbildungen erschlossen werden, die vormalig rein beruflich ausgebildet wurden („Akademisierung der beruflichen Bildung“).

Die Verberuflichung von hochschulischer Bildung wird häufig mit der Bologna-Reform, der Einführung der unterschiedlichen Studienzyklen und dem Konzept der Employability (Beschäftigungsfähigkeit) in Verbindung gebracht. Dabei wird gelegentlich übersehen, dass sich Prozesse der Verberuflichung auch schon in früheren Phasen der Universitätsgeschichte vollzogen haben. Eine Form von „Verberuflichung hochschulischer Bildung“, so Felix Rauner (2012), habe bereits mit der Etablierung der technischen Hochschulen Ende des 19. Jahrhunderts und der Umsetzung der Ingenieursausbildung seinen Anfang genommen. Rauner zählt auch die Ausbildung jener Professionen hinzu, wie beispielsweise Jurist/innen und Lehrer/innen, für die den Universitäten die Prüfungshoheit entzogen und stattdessen den entsprechenden Landesprüfungsämtern zugewiesen wurde. Durch Referendariat und Zweites Staatsexamen sei sichergestellt worden, dass die Universitäten als Lern- und Forschungsorte der ersten Ausbildungsphase genutzt würden und gleichzeitig die staatlichen Qualifikationsanforderungen Eingang in das Curriculum gefunden hätten (Rauner 2012).

Der Streit um die wahre Bildung sowie um die Rangordnung bzw. Wertsetzung des Wissens ist von Beginn an Bestandteil der modernen Universitätsgeschichte (Tenorth 2010). Im „Streit der Fakultäten“ wies Kant der Philosophischen Fakultät die Aufgabe zu, „der reinen Fachorientierung der drei oberen Fakultäten, der Theologischen, Medizinischen und Juristischen, die allgemeinmenschliche Perspektive der ‚wahren Bildung‘ entgegen zu stellen und sie damit zu humanisieren und theoretisch zu legitimieren.“ (ebd., S. 124). In der neuesten Universitätsgeschichte führte der Ausbau der Universitäten in den 1970er-Jahren in Deutschland bis in die 1990er-Jahre zu relativ stabilen Formen universitär ausgebildeter Berufe bzw. Professionen im Kontext beruflich strukturierter Arbeitsmärkte (Georg 2010). Erst im Zuge der Bologna-Reform wurde diese „Berufsrelevanz“ bzw. „Berufsbefähigung“ des Studiums zur „Berufsqualifizierung“ und zum Ziel akademischer Ausbildung erklärt und die Differenz zwischen Beruflichkeit und Beschäftigungsfähigkeit nivelliert.

Auch wenn es bei genauerer Betrachtung somit schon sehr früh Einflüsse von Berufsorientierung und Berufsrelevanz auf hochschulische Studiengänge gegeben hat, so lässt sich doch auch feststellen, dass eine neue Phase eingetreten ist. Der weltweit zu beobachtende Trend einer Aktivierung von Humanressourcen über eine Steigerung der Akademikerquoten findet u.a. Ausdruck in der sogenannten „College for all-Politik“ und in den steten Mahnungen internationaler Organisationen – wie bspw. die der

OECD an die deutsche Bildungspolitik – man möge doch endlich für eine Steigerung der Akademikerquoten sorgen (Bosch 2014). Kritische Einschätzungen klassifizieren die Begründungen für die gesteigerte Akademisierung als „Educational gospel“ (Rauner 2012). Öffentlich vorgetragene Formeln wie „Schluss mit dem Akademisierungswahn“ (Wirtschaftswoche 2013) unterstreichen solcherlei Kritik. Zugleich wird dadurch die Entgegensetzung von Bildung entweder für die Wissenschaft oder für den Beruf rekonstituiert (Gruschka 2009).

Aus den skizzierten Trends einer Akademisierung der Arbeitswelt/der Berufsbildung einerseits und der Berufsqualifizierung als Ziel hochschulischer Bildung andererseits resultieren im Bildungssystem neue „Überschneidungen, Durchlässigkeiten und Barrieren“ (Georg 2010) zwischen beruflicher und allgemeiner/hochschulischer Bildung, von denen einige im Folgenden kurz skizziert werden sollen.

Rund drei Jahrzehnte nach den Bildungsreformen der 1970er-Jahre wird u.a. mit der Europäisierung der Berufsbildungspolitik und Einführung von Qualifikationsrahmen auf der bildungspolitischen Steuerungsebene ein Paradigmenwechsel zur Kompetenzorientierung und Outputorientierung von Bildungssystemen vollzogen, die auch die Kreditierung und Modularisierung zum durchgängigen Prinzip aller Bildungsbereiche werden lassen. Die Verabschiedung des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen fixiert diesen Entwicklungsprozess in einem vorläufigen Zwischenergebnis (AK DQR 2011). Die Outputorientierung bildet die prinzipielle Voraussetzung und Grundlage der Zuordnung von Bildungsabschlüssen und Bildungsergebnissen zu einer bestimmten Bildungsstufe. Eine inputbezogene Verständigung über die curricularen Grundlagen von Bildungsabschlüssen ist für den Anspruch einer europaweit anschlussfähigen Einstufungspraxis zu konfliktträchtig (Frommberger 2009b). Die Integrationsproblematik zwischen beruflicher und allgemeiner (sowie hochschulischer) Bildung zeigt sich nicht mehr, wie noch in der Kollegschule, als Versuch der institutionellen und curricularen Integration der schulischen und beruflichen Ausbildungslogik, sondern „als Verrechnungs- und Einstufungsthema im Rahmen einer durch Kreditpunkte ausgedrückten Zuschreibung von Kompetenzstufen, deren Hierarchisierung aus Hochschulabschlüssen im Rahmen der Bolognastruktur abgeleitet ist“ (Harney 2009, S.38). Im Zuge der neuen Steuerungslogik gehe es „nicht mehr um die Anerkennung der Berufsbildung *als* Berufsbildung, sondern um deren Einordnung in ein eindimensionales, von der Hochschulebene her definiertes System der Kompetenzbewertung“, so Klaus Harney (2009, S.38f., Herv. i. O.).

Inwiefern diese These auf die gesamteuropäische Entwicklung zutrifft oder ob sich für das deutsche Bildungswesen mit seiner Besonderheit eines

herausgebildeten beruflichen Bildungssystem eine eigene pfadabhängige Entwicklung markieren lassen wird, kann noch nicht abschließend beurteilt werden. Prinzipiell integriert der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) den Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) und erlaubt als gemeinsame Bezugsgröße wechselseitige Referenzen von beruflichen und hochschulischen Bildungsgängen, die auf der jeweiligen Niveaustufe als gleichwertig angesehen werden. Die angesprochene Hierarchisierung, nach der die hochschulische „maßgebend“ ist, scheint dadurch indiziert, dass die hochschulischen Abschlüsse den oberen Niveaustufen sechs, sieben und acht des DQR zugeordnet sind. Eine darin liegende gewisse normierende Wirkung lässt sich nicht in Gänze von der Hand weisen, auch wenn durch das Prinzip einer outputorientierten Kompetenzbeschreibung eine lernort- und bildungsgangunabhängige Anrechnung von Kompetenzen auf Bildungsgänge prinzipiell ermöglicht.

Mit der Beschreibung von Kompetenzen als bewertbare Einheiten geht mittelbar eine Modularisierung einher, die den organisatorischen und zeitlichen Ablauf sowie inhaltlichen Aufbau von Bildungsgängen öffnet, flexibilisiert und der Gestaltungsmöglichkeit der Adressaten übergibt. Modularisierung ist in den unterschiedlichen Bildungssegmenten mit verschiedenen Chancen (z.B. gesteigerte Durchlässigkeit, Vermeidung von Bildungsschleifen) und Risiken (z.B. Fragmentierung von Bildungsprogrammen) verbunden. Diese Chancen und Risiken lassen sich analysieren, wenn zentrale Merkmale von Modularisierungskonzepten wie „Anschlussfähigkeit“ (im Hinblick auf die inhaltliche Gestaltung weiterführender Bildungsprogramme) und „Anrechenbarkeit“ (im Sinne einer validen Kompetenzeinstufung) geprüft, ausgewertet und in einen entsprechenden Gestaltungsansatz überführt sowie erprobt werden.

Weder das oben skizzierte bildungspolitische Prinzip der Gleichwertigkeit noch das der Anrechenbarkeit bezieht jedoch die „Anerkanntheit von Wissen“ hinreichend ein. Anerkanntheit liegt dem Prinzip der Beruflichkeit zugrunde. Die Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ (Deissinger 1998) der Fachkräfteausbildung in Deutschland zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass die inhaltlichen Berufsbildpositionen und die Struktur der „anerkannten Ausbildungsberufe“ in bundesweit gültigen Ausbildungsordnungen fixiert sind und so einen hohen Grad der Allgemeingültigkeit erzielen. Während für den Einzelnen Berufe eine einzelbetriebsunabhängige „Währung“ darstellen, die auf dem Arbeitsmarkt und in Unternehmen eingetauscht werden können, entspricht Beruflichkeit als Prinzip der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit standardisierten Wissensformen im Sinne von „gesellschaftliche[n] Konventionen“ (Georg 1998, 184), d.h. sie harmonisieren und stabilisieren Verhalten und Verhaltenserwartungen.

In seiner Kollektivform verweist der Beruf auf eine Expertengemeinschaft, die sich nicht nur im Medium der Schriftsprache konstituiert, sondern auch als handelnde, erfahrungsgeleitete Kollektive (Harney 2004). Berufsangehörige begreifen sich als Gemeinschaft mit einem kollektiven Erfahrungswissen und einem praktischen Sinn für das Berufsfeld (Corsten 2012).

Um nun eine berufsqualifizierende Hochschulbildung zu realisieren, wären die wissenschaftlichen Fachgesellschaften und die Fachbereiche als rechtlich und formal zuständige Prüfungsinstanzen an den Hochschulen auf Professionsforschung und auf die Berufsverbände angewiesen, um die Professionsfelder angemessen explizieren zu können. Bislang reagieren die Hochschulen in Zeiten steigender Studierendenzahlen jedoch eher mit einer pragmatischen Bewältigungsstrategie auf die bolognakonformen Akkreditierungsanforderungen von Bildungsgängen.

Zu den bereits angerissenen Fragen zu den un-/vorhersehbaren, un-/beabsichtigten oder un-/geplanten Implikationen der neuen Steuerung der Bildungssysteme durch Outputorientierung und Modularisierung treten also weitere Strukturfragen, die hier nur knapp und exemplarisch umrissen werden können: Wie wirkt sich der Wettbewerb unter den Hochschulen auf die herkömmliche Berufsrelevanz ihrer Bildungsgänge aus? Mit welchen Merkmalen gehen berufsrelevante Bildungsgänge über „nur“ beschäftigungsrelevante Bildungsgänge hinaus? Sollten Hochschulen und hochschulische Bildung, die gesellschaftlich für Erneuerung und Erweiterung tradierten Wissens stehen, berufsqualifizierend ausbilden? Wie wären Angebotsformate zu gestalten, die verschiedene Formen des Wissens zu integrieren vermögen?

5. Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung

Im Bildungssegment der wissenschaftlichen Weiterbildung kulminieren Fragen nach der sozialen Inwertsetzung unterschiedlicher Wissensformen, die oben angedeutet wurden. Auch wird ihr für die Steigerung der Durchlässigkeit im Bildungswesen eine besondere Rolle zugeschrieben, denn sie befindet sich an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich. Entsprechend heterogen sind die ihr zugeschriebenen Aufgaben. Sie reichen von einer generellen Öffnung der Hochschulen und Steigerung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen über zielgruppenspezifische Angebotsstrategien in Kombination mit verstärkter Nachfrageorientierung bis zu regionalen und überregionalen Vernetzungen und

Profilierungen (trialle Bildungsstrukturen). In den 1990er-Jahren wurde wissenschaftliche Weiterbildung als Teil des Innovations- und Technologietransfers aus dem Wissenschaftssystem in die Gesellschaft verstanden (Wissenschaftsrat 1997). „Die Bedeutung der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung im Prozeß des lebenslangen Lernens ermöglicht [...], das grundständige Studium von fachlichen Vertiefungen und Spezialisierungen zu entlasten und damit die Studienzeit bis zum ersten berufsbehebenden Abschluß zu verkürzen“ (ebd., S.1). Auf der bildungspolitischen Ebene ist die Vermarktlichung wissenschaftlicher Weiterbildung als Pendant zu den Zielen der Bologna-Reform vorgesehen. Die Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung wird folgerichtig nicht als Teil des öffentlichen Bildungsauftrags eingeplant, sondern soll über Entgelte der Teilnehmenden erfolgen. Aus einem nachfragebestimmten Finanzierungsmodus resultiert eine tendenziell marktförmige Angebotsstruktur.

Die Tradition der öffentlichen Hochschulen impliziert auch Formen wissenschaftlicher Weiterbildung, die bis in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts zurück reichen. Bis heute ist sie jedoch weder begrifflich noch rechtlich oder formal eindeutig bestimmt. Die Kultusministerkonferenz hat sie im Jahr 2001 wie folgt definiert: „Wissenschaftliche Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht. [...] Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft in der Regel an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus“ (KMK 2001, S.2). Entsprechende Regelungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung finden sich in den Hochschulgesetzen der Länder (bspw. §62 Hochschulgesetz NRW). Weiterbildungsstudiengänge setzen in der Regel einen berufsqualifizierenden ersten Studienabschluss voraus, wohingegen für weiterbildende Studien wie bspw. Zertifikatskurse kein erster Studienabschluss zwingend erforderlich ist.

In Anlehnung an die von Peter Faulstich begründete These von einer „mittleren Systematisierung“ des Weiterbildungssektors (Faulstich/Graeßner 2009) könnte man für die wissenschaftliche Weiterbildung von einer „fragmentierten Systematisierung“ in Bezug auf die Faktoren Regulierung, Institutionalisierung, Curricularisierung, Zertifizierung, Professionalisierung und Finanzierung sprechen. Der Wissenschaftsrat attestierte ihr noch im Jahr 2006 ein „doppeltes Nischendasein“, sowohl im Gesamtangebot der Weiterbildung als auch innerhalb der Hochschulen“ (Wissenschaftsrat 2006, S.38).

Aus der mehrdimensionalen Definition wissenschaftlicher Weiterbildung ergeben sich Abgrenzungsprobleme im Bereich von hochschulischen Bildungsgängen z.B. in Bezug auf Zusatz-, Ergänzungs-, Aufbau- oder sogenannte Kontaktstudien. Streitbar ist auch, ob grundständige Studiengänge, die auf bestimmte Zielgruppen der Berufstätigen gerichtet sind, als Weiterbildung anerkannt werden müssten (Banscherus et al. 2009, S.64). Auch Bachelorstudiengänge, konsekutive und nichtkonsekutive Masterstudiengänge können von den Individuen in der Gestaltung ihrer Bildungs- und Berufsbiografie als weiterbildende Studiengänge genutzt werden – auch wenn sie nicht das Profilmerkmal weiterbildender Masterstudiengänge erfüllen (ebd., S.64f.; Wissenschaftsrat 2006).

Trotz der erläuterten Abgrenzungsprobleme ist wissenschaftliche Weiterbildung in den Hochschulgesetzen als „Kernaufgabe von Hochschulen“ verankert. Man kann diese Aufwertung als Ausdruck der beschleunigten Vergesellschaftung von Hochschule und Wissenschaft deuten (Wolter 2011). Nach Weber steht universitäre Weiterbildung (als Sonderform wissenschaftlicher Weiterbildung) in drei Zusammenhängen (Weber 2006, S.212f.): Sie steht erstens innerhalb der Logik der Produktion der Wissenschaften (inner- und außeruniversitär), wobei „der Stellenwert des wissenschaftlichen Wissens gegenüber anderen Wissensformen in der außerwissenschaftlichen Welt“ (ebd., S.212f.) thematisch wird. Universitäre Weiterbildung ist zweitens Teil des Kontextes der Vermittlung und Aneignung von Wissenschaft (real-physisch oder virtuell). Drittens werden die Potenziale der universitären Weiterbildung „bestimmt durch die Logik, wie sich wissenschaftliches Wissen in der Gesellschaft bzw. in der Arbeitswelt transformiert und wie es dort genutzt wird“ (ebd., S.213). Es hat deshalb eine besondere Bedeutung für die Angehörigen der höheren Berufe und Professionen und deren Bewältigung bzw. Gestaltung von Arbeitsaufgaben. Anders formuliert es Wolter, wenn er vorschlägt, die Hochschule könnte sich „als soziale Infrastruktureinrichtung [begreifen], die neben ihren Aufgaben der Wissensproduktion (durch Forschung) und Wissensdistribution durch akademische Erstausbildung auch eine wesentliche Aufgabe als Institution des Wissenstransfers in die Gesellschaft hinein unter Einschluss der Weiterbildung zu erfüllen hat“ (Wolter 2005, S.253).

Der gesetzliche Auftrag an die wissenschaftliche Weiterbildung, die besonderen Bildungserfordernisse berufserfahrener und berufstätiger Interessenten in den curricularen Anforderungen, Lernzielen, Lerninhalten, Lernprozessen und Lernorganisationsformen spezifisch zu gestalten (§62 HG in der gültigen Fassung sowie die Begründung zur wortgleichen Vorgängernorm §90 HG [2005]), verweist auf den Bedarf einer forschungsseitig fundierten Entwicklung und Erprobung von Vermittlungsformen wissen-

schaftlicher Erkenntnisse. Die Integration von wissenschaftlicher Logik und beruflicher Logik unter Anerkennung der Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen einerseits und Berufswissen andererseits wäre relationierend aufzugreifen. Es fehlen jedoch nach wie vor entsprechende Konzepte professionsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung.

Rita Meyer entwirft eine berufsorientierte Perspektive auf akademisches Lernen im Allgemeinen und die wissenschaftliche Weiterbildung im Speziellen und plädiert für eine berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung (Meyer 2012). Sie begründet dies damit, dass sich professionelles Wissen als Expertenwissen aus mehreren Komponenten zusammensetze: dem *akademischen Wissen* (an der Universität erworben), dem *klassischen Berufswissen* (im Sinne von tradiertem Erfahrungswissen und Alltagswissen) sowie darauf aufbauend dem *Problemlösungs- und Deutungswissen*. Rekurrierend auf Rudolf Stichweh führt sie aus, dass es um Fallverstehen und Problemdeutungen in komplexen und ungewissen Situationen gehe und schlussfolgert, dass das „so genannte ‚Professionswissen‘ nicht nur exklusiv für bestimmte gehobene Berufspositionen zu reklamieren, sondern auch auf den Bereich der Berufsbildung anzuwenden“ sei (ebd., S.5). Sie nimmt an, dass berufserfahrene Studierende „ein Studium nicht in erster Linie als eine *wissenschaftliche* Aus- bzw. Weiterbildung verstehen, sondern eher als eine *berufliche* Weiterbildung im Sinne einer theoretischen Fundierung und Erweiterung ihres berufspraktischen Erfahrungswissens“ (ebd., S.7; Herv. i.O.).

Beruflich Qualifizierte in der wissenschaftlichen Weiterbildung nehmen oftmals Verwendungsaspekte in ihre Bildungsanliegen auf. Sie wissen, wie weit das Gelernte ihnen in der Bewältigung von beruflichen und lebensweltlichen Situationen hilfreich ist. Dieses Wissen gibt ihnen zugleich Freiheit in den Aneignungsprozessen wissenschaftlicher Erkenntnisse und Theorien. Individuelle Bildungs- und Qualifizierungsbedürfnisse entwickeln Berufserfahrene wesentlich in der Auseinandersetzung mit betrieblichen Arbeitsaufgaben und Kompetenzverwertungsbedingungen (Heid/Harteis 2010, S.471). Und diese „Nutzung von Lernergebnissen – d.h. von Wissensbeständen und Handlungskompetenzen – für bestimmte Handlungsanforderungen ist ein berechtigtes Anliegen bei Lernentscheidungen“ (Fleige 2011, S.72). Nutzensvorstellungen sind in verschiedenen Lern- und Bildungskulturen positioniert, d.h. dem Nutzen kann für die Gestaltung von Aneignungsprozessen ein bewusster Stellenwert eingeräumt werden. Jedoch bedeutet dies nicht, dass berufserfahrene Lernende in der wissenschaftlichen Weiterbildung kein Interesse an Theorie und theoriebezogener Wissensaneignung haben – gerade weil sie in der Regel in einer anderen biografischen Situation als „Normalstudierende“ sind und weil sie um die

Differenz von Theoriewissen, Professionswissen und praktischem Erfahrungswissen wissen.

Für wissenschaftliche Weiterbildungsformate ist das Wissen um diese Differenzen des Wissens (als Wissen zweiter Ordnung) für die Gestaltung der Vermittlungs- und Aneignungsprozesse entscheidend. Diese Erkenntnis führt zu einem Bedarf, fachspezifische und fachübergreifende Modelle der Wissenstransformation durch Kommunikation von Berufspraktiker/innen mit Wissenschaftler/innen zu entwerfen.

Es spricht einiges dafür, dass wissenschaftliche Weiterbildung qualitativ und quantitativ an Bedeutung gewinnen wird, sollte die aktuelle Phase der Hochschulexpansion in entsprechende spätere Weiterbildungsnachfrage einmünden (Wolter 2009, S.38). Die in der Entwicklung befindlichen (a) Organisationsformen, (b) Angebotsformate sowie (c) Vermittlungsformen und Aneignungswege im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung weisen bereits heute eine große Pluralität auf.

- a) Als Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung lassen sich sogenannte Service Center als zentrale Einrichtungen der Hochschulen von sogenannten Professional oder Business Schools, die in der Regel einzelnen Fachbereichen zugeordnet sind, unterscheiden. Eine Reihe von Hochschulen haben die Weiterbildungsaufgaben und -angebote ganz oder teilweise in Einrichtungen mit eigenen Rechtsformen (bspw. Akademien oder Vereine) ausgelagert.
- b) Die Angebotsformate reichen von öffentlichen Ringvorlesungen, Workshops, Zertifikatskursen, Kontakt- und Seniorenstudien bis hin zu akkreditierten weiterbildenden Masterstudiengängen. Während es zu den Teilnehmer/innen wissenschaftlicher Weiterbildung verschiedene Typologien gibt, liegen zu den Lehrenden und zur Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung noch kaum Untersuchungen vor.
- c) Über die Vermittlungsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung ist jenseits allgemeiner hochschuldidaktischer Prinzipien bislang fast ebenso wenig bekannt wie über die Aneignungsprozesse der Teilnehmenden im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote. Hier bedarf es erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse „über methodische Gestaltungsformen, die im Bildungs- und Lernprozeß Kombinationen und Rekombinationen von Wissensformen und -elementen ermöglichen“ (Dräger/Eirmbter-Stolbrink 1995, S.206).

Forschungsfragen schließen sich also auf Strukturebene, Organisationsebene und Vermittlungs-/Aneignungsebene an. Sie sind sowohl entwicklungsbezogen auf das Handlungsfeld gerichtet als auch grundlegender Art.

Für die Institutionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung gilt es, die Sinnbezüge, Logiken und Prinzipien in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen beispielsweise in Bezug auf die Nachfrage- und Angebotsorientierung „als beidseitig verknüpfte[n] Perspektivzugang“ (Dobischat/Ahlene/Rosendahl 2010) zu erfassen und in ein Gestaltungsmodell relationierend zu überführen. Aus der erziehungswissenschaftlichen Perspektive der Berufs- und Weiterbildungsforschung sind hierzu Vermittlungsformen für beidseitig kompatible Aneignungswege aufzuzeigen.

Fazit

Bildungsreformen, Institutionalisierungsprozesse des Bildungssystems und wissenschaftliche Diskurse verschiedener disziplinärer Ausprägungen sind Teil der sogenannten Wissensgesellschaft und vollziehen sich in relativer Autonomie zueinander. Das Beispiel der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigt dieses wechselseitige Beeinflussungsverhältnis zwischen bildungspolitischer Reform, Institutionalisierung des Bildungssystems und wissenschaftlichem Diskurs auf (Kell 1987).

Vor diesem Hintergrund lässt sich das Ausgeführte zu der folgenden abschließenden These verdichten: Je nach Institutionalform findet auch das Wissen und Können unterschiedliche Anerkennung bzw. soziale Inwertsetzung, gerade weil die Institutionalform jeweils bestimmtes Wissen und Können verunmöglicht und anderes Wissen und Können sichtbar und diskursiv werden lässt.

Die in diesem Beitrag aufgeworfenen Fragen öffnen ein weites Forschungsfeld, welches die Modifikation von Beruflichkeit als organisierendes Prinzip und Form der Reproduktion bzw. Innovation gesellschaftlichen Arbeitsvermögens aufgreift, die Auflösung der Dominanz des Fachprinzips, d.h. der fachlichen Ausrichtung von Professionen als standardisierte Wissensformen hinterfragt, die Herausbildung eines beruflichen Weiterbildungssystems erfasst, die Differenzierung des Hochschulsystems analysiert und das Thematischwerden des Wissensbegriffs betreibt.

Mit der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen werden Wissen und Können in einen neuen Zusammenhang gestellt. Die Gestaltung neuer Formate und die Erforschung von Aneignungs- und Vermittlungsformen wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen, die zu verän-

derter sozialer Inwertsetzung von Wissen und Können führen, bilden für die Berufs- und Weiterbildung als erziehungswissenschaftliche Disziplin, als Profession und Praxis wichtige Forschungs- und Entwicklungsanliegen.

Literatur

- AK DQR (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. www.dqr.de/content/2453.php (Abruf 30.01.2014).
- Arnold, R./Gieseke, W. (1999): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd.2: Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied: Luchterhand.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Banscherus, U./Gulbins, A./Himpele, K./Staack, S. (2009): Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung.
- Bell, D. (1973): The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting. New York: Basic Books.
- Berger, P. L./Luckmann, T. (1997): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Wiederabdruck der unv. 5. Aufl., Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Blankertz, H. (1971): Die Integration von studienbezogenen und berufsqualifizierenden Bildungsgängen. Zum Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen und seinen Konsequenzen für die Berufsbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17, S.809–821.
- BMBF (2013): Aufstieg durch Bildung: Bilanz und Perspektiven für Deutschland. Bonn.
- Bosch, G. (2014): Facharbeit, Berufe und berufliche Arbeitsmärkte. In: WSI Mitteilungen, H. 1, S.5–13.
- Bourdieu, P./Passeron, J. C. (1974): Abhängigkeit in der Unabhängigkeit: Die relative gesellschaftliche Autonomie des Bildungssystems. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.) (1974): Soziologie der Erziehung. Weinheim: Beltz Verlag, S.124–158.
- Corsten, M. (2012): Die subjektive Entschiedenheit beruflicher Praxis: Annotationen zur Theorie des beruflichen Habitus. In: Bolder, A./Dobischat, R./Kutscha, G./Reutter, G. (Hrsg.) (2012): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.319–335.
- Deißinger, Th. (1998): Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben: EUSL-Verlagsgesellschaft.
- Deutscher Bildungsrat (1972) (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. 4. Aufl., Stuttgart: Klett.
- Dewe, B. (1989): Wissenssoziologische Betrachtungen zur Relevanz sozialer Deutungsmuster für einen erwachsenengerechte Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Rebel, K. (Hrsg.) (1989): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Weinheim: Beltz, S.109–130
- Dobischat, R./Ahlene, E./Rosendahl, A. (2010): Hochschulen als Lernorte für das Lebensbegleitende Lernen? Probleme und Perspektiven für die (wissenschaftliche) Weiterbildung. In: Report 33, H. 2, S.22–33

- Dräger, H./Eirmbter-Stolbrink, E. (1995): Eine Herausforderung an die Universität: Die Eigenständigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Homfeldt, H. G./Schulze, J./Schenk, M. (Hrsg.) (1995): *Lehre und Studium im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S.199–207.
- Drexel, I. (2012): Gesellschaftliche und politische Folgen von Akademisierung. In: Kuda, E./Strauß, J./Spöttl, G./Kaßbaum, B. (Hrsg.) (2012): *Akademisierung der Arbeitswelt?* Hamburg: VSA, S.36–51.
- Drucker, P. F. (1969): *The Age of Discontinuity. Guidelines to Our Changing Society*. New York: Harper+Row.
- Evans, K. (2005): Konzepte des Wissens und soziale Ungleichheit. In: Niemeyer, B. (Hrsg.) (2005): *Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag, S.41–59.
- Faulstich, P./Graefner, G. (2009): Aus dem Elfenbeinturm in die Exzellenz-Leuchttürme? In: Knust, M./Hanft, A. (Hrsg.) (2009): *Weiterbildung im Elfenbeinturm!?* Münster: Waxmann, S.145–153.
- Fliege, M. (2011): Kulturen der Nutzenpositionierung – Durch Wissen zu veränderten Lernentscheidungen. In: *Report 34*, H. 3, S.72–81.
- Freitag, W. K. (2012): Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung. In: *berufsbildung*, H. 136, S.13–15.
- Frommberger, D. (2009a): „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. Profil 2. www.bwpat.de/profil2 (Abruf 12.01.2010).
- Frommberger, D. (2009b): Theorie Deutschland: Formen der curricularen Standardisierung und Differenzierung in der beruflichen Bildung in Deutschland. In: Pilz, M. (Hrsg.) (2009): *Modularisierungsansätze in der Berufsbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, S.21–34.
- Frommberger, D. (2012): Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg). In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 108, H. 2, S.169–193.
- Georg, W. (1998): Die Modernität des Unmodernen. Anmerkungen zur Diskussion um die Erosion der Beruflichkeit und die Zukunft des dualen Systems. In: Schütte, F./Uhe, E. (Hrsg.) (1998): *Die Modernität des Unmodernen. Das ‚deutsche System‘ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz*. Berlin: BiBB, S.177–198.
- Georg, W. (2010): Verschiebungen der Bildungsräume: Neue Überschneidungen, Durchlässigkeiten und Barrieren. In: *Beruf und Erziehung* 63, S.227–240.
- Gruschka, A. (2009): Was, wenn nicht Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf? Hoffnungslose, aber notwendige Hinweise zur fortlaufenden Reform unserer Universitäten. In: *Pädagogische Korrespondenz*; Heft 40, S.25–43.
- Harney, K. (2004): Berufsbildung. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.) (2004): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag, S.153–173.
- Harney, K. (2009): Vereinheitlichungslogiken der Berufsbildung in Europa und im ehemaligen Deutschen Reich. In: Münk, D./Deißinger, T./Tenberg, R. (Hrsg.) (2009): *Forschungserträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Probleme, Perspektiven, Handlungsfelder und Desiderata der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, in Europa und im internationalen Raum*. Opladen: Budrich, S.153–174.
- Heid, H. (2009): Aufstieg durch Bildung? Zu den Paradoxien einer traditionsreichen bildungspolitischen Parole. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 40, S.25–43.

- Heid, H./Harteis, C. (2010): Wirtschaft und Betrieb. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.) (2010): Handbuch Bildungsforschung 3., durchges. Aufl., Wiesbaden, S.467–481.
- Hochschulrektorenkonferenz (2008): HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Beschluss des 588. Präsidiums am 7.7.2008.
- Kade, J./Seitter, W./Dinkelaker, J. (2011): Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./von Hippel, A (Hrsg.) (2011): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.197–212.
- Kell, A. (Hrsg.): Analysen und konzeptionelle Überlegungen zur Wissenschaftlichen Weiterbildung. Siegen: UGHS 1987.
- KMK (2001): Sachstands- und Problembericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. www.kmk.org/wissenschaft-hochschule/studium-und-pruefung/wissenschaftliche-weiterbildung/lebenslanges-lernen.html (Abruf 30.01.2014)
- Kuda, E./Strauß, J./Spöttl, G./Kaßbaum, B. (Hrsg.) (2012): Akademisierung der Arbeitswelt? Hamburg: VSA.
- Kutscha, G. (2009): Durchlässigkeit und Aufstieg über den Weg der Berufsausbildung im Dualen System? Schrittmacher zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung seit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats bis zur Wiedervereinigung – Eine Retrospektive in kritischer Sicht. In: Pädagogische Rundschau 63, H. 2, S.179–192.
- Kutscha, G. (2003): Integriertes Lernen – eine bildungstheoretische und bildungspolitische Herausforderung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe Profil 1, 1-14. Online. www.bwpat.de/profil1/kutscha_profil1.shtml (Abruf 01.01.2014).
- Luckmann, T. (1989): Zum Verhältnis von Alltagswissen und Wissenschaft. In: Rebel, Karlheinz (Hrsg.) (1989): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Weinheim: Beltz, S.28–35.
- Das Versprechen sozialer Durchlässigkeit. Zweiter Bildungsweg und Abschlussorientierte Erwachsenenbildung. Magazin erwachsenenbildung.at (2014): Ausgabe 21, 2014. www.erwachsenenbildung.at/magazin (Abruf 30.01.2014)
- Meyer, R. (2012): Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, S.1–17. www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf (Abruf 12.12.2012).
- Rauner, F. (2012): Akademisierung beruflicher und Verberuflichung akademischer Bildung – widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, S.1–19. www.bwpat.de/ausgabe23/rauner_bwpat23.pdf (Abruf 12.12.2012).
- Schluss mit dem Akademisierungswahn. In: WirtschaftsWoche online vom 20.03.2013. www.wiwo.de/erfolg/campus-mba/bildungspolitik-schluss-mit-dem-akademisierungswahn/7961010.html (Abruf 30.01.2014).
- Tenorth, H.-E. (2010): Was heißt Bildung in der Universität? Oder: Transzendierung der Sachlichkeit als Aufgabe universitärer Studien. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung. Wittenberg: HoF, 19 (1), S.119–134.
- Weber, K. (2006): Forschungsbezug in der universitären Weiterbildung. In: Faulstich, P. (Hrsg.) (2006): Öffentliche Wissenschaft. Bielefeld: Transcript DGWF, S.211–236.

- Wehling, P. (2014): Dezentrierung des Wissens: Nichtwissen als Element und Unterbrechung sozialer Ordnung. In: Twellmann, M. (Hrsg.) (2014): Nichtwissen als Resource. Baden Baden: Nomos, S. 19–39.
- Wissenschaftsrat (1997): Wissenschaftsrat verabschiedet Empfehlungen zur berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung. Pressemitteilung 20/97 vom 14. November 1997.
- Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. Drs. 7067-06, S. 1–104.
- Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 33, H. 4, S. 8–35.
- Wolter, A. (2009): Die Öffnung der Hochschule für Berufstätige – Nationale und internationale Perspektiven. In: Knust, M./Hanft, A. (Hrsg.) (2009): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster: Waxmann, S. 27–40.
- Wolter, A. (2005): Hochschule, Weiterbildung und lebenslanges Lernen: Ein Beitrag zum Funktionswandel der Hochschule im Zeichen lebenslangen Lernens. In: Wiesner, Gisela/W., A. (Hrsg.) (2005): Die lernende Gesellschaft. Weinheim: Juventa Verlag, S. 245–260.

Zum Wandel von Wissensproduktions- und Transformationsprozessen: Konsequenzen für berufspädagogische Bildungspraxis

Bernd Dewe

1. Abstract

Der Beitrag zielt darauf, vor dem Hintergrund einer an soziologische Wissensforschung anschließenden Unterscheidung von Wissensformen die neueren Prozesse der Produktion und Transformation von Wissen im Bereich der Berufsbildungsforschung und berufspädagogischen Bildungspraxis zu reflektieren. Es wird der These nachgegangen, wie sich vor allem das berufliche Erfahrungswissen im Vollzuge zunehmender Verwissenschaftlichung lebensweltlicher, beruflicher und pädagogischer Bereiche verändert. Wissenschaft, so die Analyse, übernimmt zunehmend Sinndeutungen im Kontext verschiedener gesellschaftlicher Probleme. Durch Verwissenschaftlichung entsteht ein Sonderwissen, das als Expertenwissen institutionalisiert wird und bestimmte Sinndeutungen auch in jenen lebensweltlichen Bereichen übernimmt, die bislang nicht verwissenschaftlicht waren. In Folge verändert sich das Erfahrungswissen. Der für den Beitrag zentrale Begriff der Transformation des Wissens bezieht sich wechselseitig auf den Prozess der Vermittlung dieses Sonderwissens von den Experten zu den Laien und umgekehrt auch auf kontinuierliche Reflexion des praktischen Handlungswissens im Rahmen der Produktion und Kodifizierung des Sonderwissens. Dieses zentrale Argument wird nun auf die Berufspädagogik bezogen und einer wissenssoziologischen Analyse unterzogen.

2. Wissenschaftsentwicklung und die Dynamik von Strukturen beruflicher Lernprozesse

Wissen steht derzeit nicht nur in der öffentlichen Diskussion, sondern auch in den einschlägigen Fachdebatten hoch im Kurs. Die Erziehungswissenschaft bemüht sich seit Jahren, die Analyse genuin „pädagogischen Wissens“ voranzutreiben unter Vermeidung der Gefahr, lediglich metatheoretische Unterschiede von Wissens- und Wissenschaftsansätzen zu konstatieren bzw. die Diskussion um pädagogisches Wissen linear auf das sogenannte Theorie-Praxis-Verhältnis zu reduzieren (Eidam/Schmied-Kowarz 2008).

Somit ist Wissen nicht nur zur Ikone der neuen Wissensgesellschaft, sondern auch zu einem berufspädagogisch relevanten Forschungsthema geworden. Die gegenwärtige Konjunktur der Debatten um das Wissen und die neue Wissensforschung (Dewe 2005) wurzeln in einer Reihe von Entwicklungen, die schlagwortartig benannt werden können (Antos/Wichter 2005):

1. Technisierung (Digitalisierung) von Wissen,
2. Ökonomisierung (Kommerzialisierung) von Wissen,
3. Modularisierung von Wissen,
4. Selbstreflexion über Wissen.

Die Wissensforschung erkundet die kulturellen, sozialen, kognitiven, sprachlich-medialen und emotionalen Bedingungen, die medialen Wege sowie Prinzipien und Probleme der Wissensrezeption unter dem Gesichtspunkt ihrer strukturellen und sozialen Vernetzung, ihrer Relevanz für Nicht-Experten und der Chancen ihrer berufsgruppenspezifischen Anwendung etwa durch Berufspädagogen. Forschungen zum Wissen sind damit darauf verwiesen, Vermittlungswege und -instrumentarien, Probleme und Erfolge im Wissensverwendungsprozess zu untersuchen (Antos/Pfänder 2001).

Die Frage nach den Möglichkeiten einer für Berufspädagogik brauchbaren Vorstellung von der Nutzung des Wissens in der konkreten Berufspraxis ist vor dem Hintergrund der allgemeinen Diskussion um Ergebnisse und Positionen der Wissensforschung erst zu beantworten.

Die im Folgenden dargestellte allgemeine soziologische Wissensforschung fragt zunächst, was denn überhaupt unter Wissen zu verstehen ist. Damit kommen Probleme auf, für die sich Berufspädagogen interessieren müssen, weil sie kaum je auf kodifizierte, zeitunabhängige, allgemeingültige

Ausbildungsinhalte und Lehrgüter (beziehungsweise Lernstoff) zurückgreifen können.

Die *Unterscheidung verschiedener Wissensformen* mit ihren jeweiligen Bedingungen der Produktion und Transformation wird so besonders für die Berufsbildungs- und Qualifikationsforschung wie auch für Konzeptionen der Bildungsgangarbeit an berufsbildenden Schulen relevant. Folglich zielt dieser Beitrag darauf ab, zu dieser Unterscheidung einen theoretisch-konzeptuellen Bezug herzustellen und beabsichtigt, die prinzipielle Fragestellung der Produktion und Transformation von Wissensformen im Kontext moderner wissensbasierter Arbeit und berufspädagogischen Handelns zu beleuchten.

Es geht dabei grundsätzlich um den Zusammenhang zwischen moderner Wissenschaftsentwicklung und der Entwicklung der Strukturen von Lernprozessen. In Verbindung mit der Verwissenschaftlichung von Lernprozessen im Sinne der Relativierung von lebenspraktischer Erfahrung und Urteilskraft – besonders im berufspädagogischen Kontext – ist davon auszugehen, dass die zunehmende Abhängigkeit von formalisierten Lernprozessen in deutlicher Abhängigkeit von der aktuellen Entwicklung der Wissenschaft und dem sich veränderten Verhältnis von Wissenschaft und gesellschaftlicher Praxis erfolgt (Weingart 2008).

Wissenschaft übernimmt seit Jahren eine Leitlinienfunktion bei der Perception von sozialen und pädagogischen Problemen. Auf dem Weg zur Wissensgesellschaft kommt der modernen Wissenschaft folglich zunehmend eine konstitutive Rolle für die Wahrnehmung und Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme und in der Folge für die Bestimmung von Qualifikationsstrukturen ganz generell zu, bei bleibender Relevanz sozialökonomischer und sozialstruktureller Faktoren. Dieser Prozess hat zwangsläufig unmittelbare Auswirkungen auf das berufliche Erfahrungswissen.

Die tendenzielle Entwertung des unmittelbaren Erfahrungszusammenhangs – des beruflichen wie des lebensweltlichen – und der Zwang für Ausbilder sowie für Auszubildende, sich zunehmend in der berufspädagogischen Bildungsarbeit curricular eines bestimmten wissenschaftlich basierten Sonderwissens zu bedienen, hat zur Folge, dass bestimmte Problemdefinitionen sozial verbindlich gemacht werden bzw. es gegenüber der bisherigen Erfahrungswelt zu alternativen konkreten beruflichen Sinndeutungen kommt, die im Rahmen dieses Sonderwissens festgeschrieben werden. In diesem Sinne ist die soziologische Analyse des Handlungsfeldes Berufspädagogik zu deuten als eine Analyse der neuartigen Institutionalisierung von Experten-Laien-Beziehungen in diesem pädagogischen Feld (Porsch 2011). Die Gründe dafür liegen auf der Hand:

Aufgrund der den Einzelnen völlig überfordernden Menge des verfügbaren Wissens wächst für das Lösen von Problemen die Abhängigkeit vom spezialisierten Wissen anderer: Moderne Gesellschaften tendieren dazu, „die Lösung ihrer Probleme zunehmend zu rationalisieren, d.h. in sozialer Hinsicht: im Rahmen eines Sonderwissens zu bearbeiten“ (Sprondel 1978, S.141). Damit sind die sozialen Typen des „Experten“ und des „Laien“ auf der Grundlage von zwei kontrastierenden Strukturen von Wissen benannt. Die Begründung für gewandelte Wissensproduktions- und Transformationsprozesse ergibt sich daraus, dass – gemessen am rapide wachsenden Gesamtwissen – das Wissen des einzelnen kontinuierlich zurückgeht und daher Gegengewichte durch institutionalisierte Transformationsprozesse zumindest auf gesellschaftlich relevanten Gebieten zur Lösung beruflicher, politischer, privater Lebensprobleme geschaffen werden müssen. Transformation so verstanden, ist ein institutionalisiertes Instrument, das auf bestimmten Gebieten für eine begrenzte Zeit für bestimmte Gruppen die „Laisierung der Allgemeinheit“ bearbeitbar machen soll, indem „bisher von jedermann gelöste Probleme durch kulturelle Neudefinitionen in umfassendere Funktionszusammenhänge eingeordnet werden, an deren Ende die Notwendigkeit steht, bei der Lösung des Problems unabdingbar auf ein entsprechendes Sonderwissen zurückgreifen zu müssen“ (Sprondel 1979, S.142).

Ausgehend von dieser Zunahme wissenschaftlichen und technologischen Wissens in modernen Wissensgesellschaften müssen Laien unter den beschriebenen Bedingungen zu unterschiedlichen Themen Entscheidungen treffen – sowohl in privater wie in beruflicher Hinsicht. Diese Themen sind zum Teil zu komplex, um von ihnen vertieft verstanden zu werden. Laien können aber die Expertise anderer nutzen, um sich komplexe und widersprüchliche Sachverhalte zu erschließen. Dieser Vorgang setzt allerdings ein Verweisungswissen darüber voraus, wo die entsprechende Expertise zu erhalten ist. Bei der Nutzung von Expertenwissen muss stets aus einer Vielzahl von Quellen (einschließlich des Internets) sachlich ausgewählt werden. Bei der Auswahl und Bewertung von Quellen stellen sich jedoch verschiedene Herausforderungen, wie z.B. die Frage nach der Glaubwürdigkeit der Expertise.

Angesichts der skizzierten neuartigen Beziehung zwischen Experten und Laien – wobei beide Begriffe als relational zu betrachten sind, da man immer nur Experte bzw. Laie in Bezug auf einen definierten Sachverhalt sein kann – ist davon auszugehen, dass allgemein betrachtet Wissen als kulturspezifische Mischform aus Lebens- und Berufserfahrung, Alltagswissen, popularisiertem technischen Wissen und Formen wissenschaftlichen Wissens zu verstehen ist. Berufswissen kann in diesem Zusammenhang als Basis

einer reflexiven Handlungskompetenz gelten (Dewe/Bommes/Radtke 1996).

Letztgenannter Aspekt verdient hier besondere Aufmerksamkeit, denn berufspädagogisches Handeln dient nicht nur der Informationsvermittlung, sondern der personalen, fallspezifischen Sinnauslegung sozialer Existenz im Lebenslauf in allgemeinbildender, beruflicher und politischer Dimension. Die interne *Rationalität* der Handlungspraxis der *Lernenden* in institutionalisierten berufspädagogischen Zusammenhängen ist in diesem Prozess der Vergewisserung und Selbstvergewisserung, der erneute Ungewissheiten niemals vermeiden kann, ebenso zu berücksichtigen wie die interne *Struktur berufspädagogischen Handelns*, die ihrerseits durch ein um Begründungen bemühtes Umgehen mit derartigen Ungewissheiten gekennzeichnet ist.

Das bedeutet, dass in pädagogisch vermittelten Lernprozessen die Einsicht in die sich biografisch stets neu ergebende Notwendigkeit der Nutzung wissenschaftlicher Informationen zu Vergewisserung über die je eigenen beruflichen Handlungsmöglichkeiten eine ebenso bedeutsame Rolle spielt wie die Erkenntnis, dass reflexives Lernen in der pädagogischen Interaktion zwischen Lehrenden und ihren Adressaten immer wieder der Vergegenwärtigung von neuen Ungewissheiten im Handeln, Entscheiden und Begründen bedarf. Ein von dieser Einsicht inspiriertes und professionell vermitteltes problemlösendes Lernen lässt sich allerdings weniger im Sinne des schlichten additiven Erwerbs von wissenschaftsbasierten Qualifikationen bzw. wissenschaftlichen Informationen bzw. stets neuem *explizitem* Wissen beschreiben, als vielmehr im Sinne eines komplexen Aneignungsprozesses von häufig *implizit* bleibenden Wissensstrukturen in Gestalt von Praxisdeutungen (Neuweg 1999).

Es ist evident, dass theoretisch-systematisches Wissen – nicht nur in pädagogischen Lernprozessen – zunehmend in alltäglichen Wissensbeständen präsent ist und die dort gültigen Praxisdeutungen zu beeinflussen versucht. Insofern in diesem Prozess nicht nur praktisches Handlungswissen, sondern auch das gesellschaftliche Allgemeinwissen von jedermann Veränderungen unterliegt, die ihrerseits auf die Wissenschaft zurückwirken, wird im Fortgang der Argumentation von *Transformationsprozessen* die Rede sein. Die Nutzung wissenschaftlichen Wissens in berufspraktischen Handlungszusammenhängen ist dabei zwingend gebunden an das Problem der Verständigung, während es bei naturwissenschaftlich-technischer Wissensnutzung eher um Fragen eines effizienten Transfers dieses Wissens geht. Lernen in berufspädagogischen Zusammenhängen wird folglich nicht als Manipulation d.h. als Einflussnahme des Lehrenden auf die Ziel- und Handlungsorientierungen des Auszubildenden gesehen, sondern vielmehr als engagierter Dialog rekonstruiert: Das unmittelbare Ziel von beruflicher

Bildungsarbeit als Gemeinschaftshandlung ist die Herstellung einer partiellen Kongruenz zwischen kognitiven Prozessen der an der Kommunikation partizipierenden Akteure.

3. Rekurs auf die Wissensforschung aus wissenssoziologischer Perspektive

Unter verschiedensten Aspekten ist die Unterscheidung differenter Wissensformen seit der Entwicklung des wissenssoziologischen Denkens in den 20er-Jahren des zurückliegenden Jahrhunderts vorgenommen worden. Breite Akzeptanz fand die Differenzierung in Leistungswissen, Bildungswissen und Heilswissen. Leistungswissen findet heute seine augenscheinlichste Ausprägung in den modernen informationstechnologischen und hochspezialisierten Dienstleistungstätigkeiten einschließlich den damit einhergehenden Kompetenzanforderungen. Bildungswissen hingegen wird trotz seiner Beteuerung in politischen Sonntagsreden in allgemeinbildender Hinsicht wie auch in ausbildungspraktischer Perspektive zunehmend vernachlässigt, da der Streit, was heute einen modernen Bildungskanon ausmachen könnte, unübersichtlich bleibt. Heilswissen hingegen hat sowohl in therapeutischer als auch in transzendentaler Hinsicht seinen festen Ort in den Professionsberufen. Es handelt sich also nach wie vor um eine zielführende Unterscheidung von Wissensformen, die auch heute noch bei der Bestimmung von qualifizierenden und im weiteren Sinne allgemeinbildenden Elementen des Wissens in der Berufsausbildung eine große Bedeutung beanspruchen kann. Max Scheler (1980) hat sie in die Diskussion gebracht. Relevanz beansprucht hier auch Theodor Geigers (1953) Analyse, die besonders auf die wissensbedingte Tendenz zur wissenschaftlich von der Lebenswelt abgehobenen Scheinobjektivierung aufmerksam gemacht hat. Die Scheinsicherheit des Denkens (und Handelns) etwa in der aktuellen Debatte um die Relevanz der sog. „evidence practice“ wird heute in der soziologisch-analytisch ausgerichteten Diskussion ähnlich wie in pädagogisch-praktischen Konzepten bei der Bestimmung von gesellschaftlich und im engeren Sinne beruflich relevanten Herausforderungen und ihren Qualitäten einem gegenstandsnahen Denken in Funktionen vorgezogen, worauf Luhmann/Schorr (1986) aufmerksam gemacht haben.

So wurde eine paradoxe Eindeutigkeit des Wissens in der Einschätzung im Alltagsverständnis verfestigt. Die Reflexion über Strukturen des Wissens, über die Modalitäten seiner Produktion und Rezeption konnte dadurch jedoch nicht aufgehalten werden. Aus ihr entfaltete sich ein Schlüs-

selthema sowohl für die soziologische Diskussion bereits in den 1920er-Jahren als auch in den reformpädagogischen Konzepten der Weimarer Zeit (zur sog. Laienbildung: Flitner 1921). Die nazi-faschistische Herrschaft verhinderte dann allerdings auf drastische Art und Weise den Fortgang dieser auf das Wissen bezogenen Fachdebatten. Selbst nach der Befreiung vom Faschismus blieb diese Tendenz noch deutlich spürbar, denn der Rezeptionsprozess erfolgte in der Nachkriegszeit recht zögerlich. Karl Mannheims Gesellschaftsanalysen und -konzepte (1964) stießen etwa auf die Skepsis gegenüber den Bemühungen einer „re-education“ der westlichen Alliierten (Marx 2011) oder gerieten sogar unter Marxismus-Verdacht. Dabei gingen seine kritischen Konfrontationen über die traditionellen Alternativen im politischen Denken hinaus.

Seine Forderungen im Interesse einer *Topografie des Wissens* gemäß Technikbeherrschung, Selbstreflexivität, Interdependenzbewusstsein und Anerkennung von Relativierungen – eine topografische Differenzierung, die die gegenwärtige berufspädagogische Diskussion sowohl um die Einschätzung der Relevanz von wissensbedingten Konsequenzen als auch um die Beurteilung der *Wertigkeit von Wissensformen* inspirieren kann – implizierte ein hohes Maß an substanzieller Rationalität. Auch Theodor Geigers (1953) erkenntniskritische Monita wurden unterschätzt. Der Verweis auf die Projektion der Selbstaussagen, mit dem der Berufshandelnde sein Leben erleichtert, welches aber Verstehen lebenspraktischer Zusammenhänge zu irritieren vermag, wurde fachwissenschaftlich als einseitig kritisiert (Charpa 2001). Auch den Wegen des „Zugangs zum Fremdseelischen“, wie Aron Gurwitsch (1977) es nannte, verschloss man sich, denn dazu gehörte einerseits ein Wissen vom Bewusstsein und andererseits von einer Situationsabhängigkeit des Alltagshandelnden, das vor sich selbst und vor anderen zugeben nicht ertragbar erschien. So fand in der Emigration und im Ausland eine Bezugnahme zweier im deutschen Sprachraum entwickelter Erkenntnisrichtungen, der Sozialphänomenologie und der Wissenssoziologie (Dewe 1991) statt, die international weithin wirkte, aber lange Zeit ohne nennenswerte Rückwirkungen auf den deutschen Sprachraum blieb (a.a.O.).

Eine solche Ausfallerscheinung mutet merkwürdig an für ein Land, in dem die Diskussion über die methodologischen Unterschiede zwischen natur- und kulturwissenschaftlichen Forschungen, beginnend mit den Werken von Rickert und Dilthey, besonders intensiv geführt worden ist (Rickert 1926). Darauf hat Habermas (1967) in seiner „Logik der Sozialwissenschaften“ hingewiesen. Mit seinen Darlegungen zur „Problematik des Sinnverstehens“ begann allerdings die verspätete Rezeption eines Vergewis-

serungsprozesses der Humanwissenschaften, für den einerseits Max Weber angeführt werden muss, andererseits aber auch Karl Mannheim.

Alfred Schütz (1971 und 1974) wurde spät im Rahmen der Bedeutungszunahme der sogenannten Qualitativen Sozialforschung (Schäffer/Dörner 2012) als wichtiger Repräsentant einer sozialphänomenologisch inspirierten Wissenssoziologie, der sogenannten neueren Wissenssoziologie, wiederentdeckt und die „Gesellschaftliche (Re-)Konstruktion der Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann 1970) zu einer Prämisse, die wissenschaftlich große Bedeutung errang. Dazu gehört auch die Einsicht, dass „in einem Bildungsprozess (wir) über die Welt nur so viel lernen, als wir zugleich an uns als dem lernenden Subjekt selbst erfahren“ (Habermas 1967, S.189). Der hermeneutische Zirkel war damit in einer weiteren Variante bewusst gemacht. Die wissenschaftliche Aufmerksamkeit innerhalb der wissenssoziologischen Diskussion wurde infolge auf die welt- und selbsterschließende Bedeutung der Sprache gerichtet (Lacan 1991).

Mit der Perspektive des Symbolischen Interaktionismus (Blumer 1969; Dewe/Straß 2012) eröffnete sich für die Wissensforschung ein weiterer Aspekt, nämlich der Blick auf die Kommunikationsstrukturen, mit dem auch die Eigenarten der Komplexität der Wissensstrukturen neu gesehen werden konnten. Das Potenzial des Interpretativen Paradigmas (im Gegensatz zum Normativen Paradigma; Wilson 1982) bietet sich seither als besonders attraktiver Weg für qualitativ erschließbare Lern- und Bildungsprobleme in der berufspädagogischen Diskussion an (Reich 2005).

In der Literatur zur Berufspädagogik ist diese Möglichkeit ebenfalls genutzt worden, nicht zuletzt in meinen eigenen Arbeiten (Dewe 1988; 2005). Annäherungen an die Vermittlungsaufgaben wurden in verschiedenen Varianten unter interpretativem Aspekt vorgenommen. Dabei bildete sich die zentrale Erkenntnis heraus, dass der Umgang mit Deutungen bei der Wissenstransformation das ist, was die (Aus-)Bildung leisten kann.

Der von mir in meiner ersten Wissensstudie zur beruflichen Bildungsarbeit von 1988 formulierte Satz: „Es ist also zu überlegen, ob nicht mit den Weltbilder- und Deutungsmusterkonzepten ein zu entwickelndes Instrumentarium vorliegt, das geeignet ist, das für die klassische Wissenssoziologie nicht lösbare erkenntnistheoretische Problem in soziologisch fassbare Fragestellungen zu transformieren“ (S.159), lässt sich aus heutiger Sicht durchaus dahingehend erweitern, dass es auch darum geht, das bezeichnete Problem in für die Berufspädagogik relevante Forschungsfragestellungen zu transformieren.

Seitdem in der Literatur zur Berufspädagogik über die Dimension des Deutens gesprochen wird (Dewe/Schwarz 2011), befindet sie sich sehr nahe bei wissenssoziologischen Erkenntnissen. Berührungspunkte gab es bereits,

als das Phänomen der Sprachbarrieren (Bernstein 1970; Oevermann 1968) zu einem breit aufgegriffenen Thema geworden war. Damit werden zugleich die Grenzen der Verstehensmöglichkeiten signalisiert. Das macht auch begreiflich, warum es seit den ersten Überlegungen zur Relevanz von sozialen Deutungsmustern in der Bildungsarbeit in den Oevermannschen Studien (Oevermann 2001), zur Deutungsmusteranalyse (Neuendorff 1998) sowie der Forschung zum Bildungsurlaub keine nennenswerten Forschungsprojekte über das wichtigste Problem der Berufspädagogik, die Verständigungsschwierigkeiten, mehr gibt (als Ausnahme mögen die Studien von Dewe 2010 und Jersak/Faßhauer 2013 gelten).

Prinzipiell gilt wohl, dass Berufspädagogik immer auf Grundmuster der Situationsinterpretation stößt und sie die Grenzen ihrer Wirksamkeit in der Inkongruenz der Deutungssysteme findet. Das sind zunächst nichts als allgemeine Annahmen, die allerdings für erfahrene Berufspraktiker ihre Plausibilität für sich haben.

Zweifelloso hängt dieser Sachverhalt mit methodologischen Schwierigkeiten zusammen, der Dimension der Deutungen in ihrer Eigenart gerecht zu werden. Perspektivisch bietet sich hier das wissenssoziologische Analyse-repertoire an, um die methodologischen, aber auch die didaktischen Probleme in diesem Kontext lösen zu können. Das anfangs dargestellte wissenssoziologische Analyse-repertoire könnte den Deutungsmusteransatz fundieren, indem es die Bildungsrelevanz der Deutungssysteme im gesellschaftlichen Zusammenhang erhellet und identifiziert, wo ihr Wirken im Kommunikationszusammenhang empirisch ausgewiesen werden kann, um etwas daraus lernen zu können.

Insofern Lernen sich als interpretativer Prozess in sozialen Situationen vollzieht oder anders formuliert: Sozialisationserfahrungen interpretativ in Lernsituationen eingebracht werden, bietet sich an, den Kontakt mit der Wissenssoziologie zu suchen. Für die Berufspädagogik und ihre Wirksamkeit ist die Art und Weise des Umgangs mit symbolisch vermittelter Wirklichkeit von entscheidender Bedeutung. Wie weit er im Hinblick auf humane Lernziele zu beeinflussen ist, muss Mitarbeiter/innen, Ausbilder/innen, Prüfer/innen und Personalentwickler/innen interessieren.

Derartige Fragen führen in den Kompetenzbereich der Wissenssoziologie. Die Strukturen des Gewussten oder des zum Wissen Anstehenden, des Wissenserwerbs wollen erkannt werden, besonders unter den komplexen und hochgradig differenzierten Bedingungen und Zeitstrukturen der modernen Wissensgesellschaft. Sie erklären sich nur mit den beteiligten Personen, aber nicht nur durch sie allein. Es sind darüber hinaus gesellschaftliche Transformationen am Werk (Krüger/Kühnel/Thomas 1995). Wie sie den Prozess der Entstehung und der Aufnahme von Wissen beeinflussen, das ist

und bleibt das Thema der modernen Wissenssoziologie und der auf sie aufbauenden Wissensforschung.

In diese Annahme ist auch die Produktion und Rezeption von Wissen involviert. Rückblickend betrachtet, dauerte es nicht lange, bis auch in dieser Diskussion ein Verkürzungsvorgang (Dewe 2009) eintrat, der in der Pädagogik im Allgemeinen wie in der Berufspädagogik im Besonderen bei der Verarbeitung von Einsichten ihrer Bezugswissenschaften allzu häufig zu beobachten ist. Die Diskussion versteifte sich mehr und mehr auf die schematische und formalistische, dual ausgerichtete Gegenüberstellung von lediglich zwei differenten Wissensformen, dem Erfahrungs- bzw. Alltagswissen und dem wissenschaftlich-systematischen Wissen (vgl. prototypisch Mogge-Gotjahn 1996), wobei für die Berufspädagogik hoch relevante weitere Wissensformen wie etwa das Professionswissen, das allgemeine Berufswissen sowie das berufsethische Wissen vernachlässigt wurden. So wie traditionell das Wissenschaftswissen den Maßstab höchster Rationalität und Funktionalität abgab, avancierte etwa in der sogenannten Alltagswende der 1980er- und 1990er-Jahre nun das Alltagswissen zum alleinigen Bezugspunkt von Aus- und Weiterbildungsprozessen.

Wie leicht es zum „gesunden Volksempfinden“ (Behrens 1979) abgeleitet, wenn ein Denken in Gegensätzen propagiert wird, bleibt häufig außer Betracht. Demgegenüber wäre jedoch nicht nur für Austauschzone zwischen berufspraktischem Alltagswissen und Wissenschaftswissen in der berufspädagogischen Praxis zu plädieren, sondern auch für Gradualisierungen unter Berücksichtigung der eben genannten weiteren Wissensformen. Das schematische Gegenüberstellen von Wissensformen hat zwar seine Tradition im ethnografischen Ansatz der Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit, aber aus heutiger Sicht werden freilich mit einer solchen Gegenüberstellung, die auf die äußersten Pole der Auslegungsmöglichkeiten fixiert ist, die Transformationsmöglichkeiten von unterschiedlichen Wissensformen und die damit verbundenen *Relationierungsaufgaben* für die Berufspädagogik eher verstellt.

Es erscheint an der Zeit, die Differenzierungsmöglichkeiten wieder zu nutzen, die mit den wissenssoziologischen Ansätzen gegeben sind. Dafür ist es allerdings auch erforderlich, an die ursprüngliche Bedeutung des Lebenswelt-Begriffs (Husserl 1977) zu erinnern und seinen verdinglichten Gebrauch zurückzuweisen. Denn seit einigen Jahren ist zwar zu beobachten, dass kaum ein Akteur in der berufspädagogischen Diskussion es unternimmt, sich nicht „lebensweltbezogen“ zu geben, aber fast niemand weiß, was damit sowohl in forschungsrelevanter Hinsicht als auch bildungspraktischer Perspektive gemeint ist und wie es pädagogisch-konzeptuell realisiert werden kann.

Die moderne Wissensforschung hat eine solche Erinnerungsarbeit geleistet, allerdings unter Einschluss der Vieldeutigkeit, die mit dem Begriff der Lebenswelt schon bei Husserl zu sehen ist. Darüber sollte nicht verloren gehen, was den zentralen Ertrag für die Bildungsarbeit ausmacht. Moderne Wissensforschung bringt dieses in die Formulierung, es gelte, die implizit strukturierenden Konzepte in den Wissensformen an die Oberfläche zu bringen. Eben darin ist die Nähe des phänomenologischen Ansatzes von Edmund Husserl und die prinzipiellen Vermittlungsaufgabe der Berufspädagogik zu sehen. Sie besteht in der „Aufklärung des lebenspraktischen und beruflichen Alltagswissens“ (Dewe 1999), ohne dass das technische oder das Wissenschaftswissen dominant wird. Das ist denkbar und realisierbar, wenn die Vorstellung abgebaut wird, als ob sich Alltagswissen und Wissenschaftswissen jeweils bei den Lernenden beziehungsweise den Lehrenden kumulieren. In Wirklichkeit sind jeweils sozialhistorisch und biografisch Mischstrukturen (Jersak/Faßhauer 2013) entstanden. Wenn Kommunikationsschwierigkeiten zwischen beiden entstehen, so sind sie nicht in global kontrastierenden Wissensstrukturen zu suchen, sondern in den *Gewohnheiten ihrer Präsentation und ihres Vermitteln*s. Als Antwort auf diese Problematik sind daher *Perspektivenverschränkungen* anzustreben, die auf die Deutungssysteme von Lehrenden und Lernenden beidseitig auflockernd wirken. In diesem Sinne übersetzt Karl Mannheim schon in frühen Schriften den Begriff der Reflexion als „Auflockerung der Verhältnisse“ (Mannheim 1924).

Ein solcher Ansatz lässt sich bei der didaktischen Planung von Ausbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen der unmittelbaren berufspädagogischen Interaktion realisieren. Im ersten Fall, auf der curricularen Ebene, kann dies nur antizipativ und damit generalisierend geschehen. Es ist in diesem Zusammenhang die pädagogisch folgenreiche Frage, inwieweit es jeweils einen Allgemeinheitsgrad des Situativen gibt. Hiermit gilt es sich auseinanderzusetzen und nicht in eine pauschale Curriculum-Kritik ausweichen (vgl. die Kritik bei Buschdorf/Dilger 2013). Immerhin ist das curriculare Konzept im Interesse der Lernenden entwickelt worden (Robinson 1967). Im zweiten Fall, auf der interaktiven Ebene, scheint es auf dem Weg über Rückkopplung und Metakommunikation leichter zu sein, eine Passung der qualifikationsbezogenen Wissensstrukturen zu erreichen.

Dokumente aus der empirischen Forschung (Dewe/Bommes/Radtke 1996; Dewe/Kurtz 2000) zeigen allerdings, dass es oftmals nicht leicht fällt, auf eine gemeinsame Abstraktionsebene zu gelangen. Eben dies macht eine zentrale Lernschwierigkeit bei den Auszubildenden aus und genau darin kommen die vorgeprägten Wissensstrukturen zum Ausdruck, die den weiteren Wissenserwerb steuern und Lehrende sowie Lernende gewissermaßen

aneinander „vorbei führen“ und Verständigung behindern können. Dass jedoch Substanzielles bewusst werden kann, macht den Unterschied zur Alltagsinteraktion aus.

Hierbei ist auf die Wechselseitigkeit der Transformationsprozesse (Mezirow 1997) zu achten, die sich aus einem holistischen Hintergrundwissen entwickeln kann. Es entsteht im gelungenen Falle so ein neuartiges *Bildungswissen* zur Konstituierung einer zusammenhängenden Berufs- und Lebensorientierung. Das schließt im Hinblick auf die Identitätsbildung eine produktive Bearbeitung von Widersprüchlichkeiten und eine Akzeptanz des Pluralismus der Wirklichkeitsstrukturen ein.

Wissensaneignung gewinnt seine Lebensnähe mit dem Lernen von Situationsdefinitionen als Handlungsgrundlage (Kade 1997). Damit verlangt Lernen in Ausbildungszusammenhängen aber auch die Fähigkeit, von sich selbst absehen zu können. Insofern dies immer nur in Grenzen möglich ist, sind unterschiedliche Wissensstrukturen zu beachten. Ausgehend von diesem Sachverhalt hat die Wissenssoziologie mit dem Hinweis auf die Seinsverbundenheit des Denkens bei Karl Mannheim ihren Ursprung gehabt. Wenn moderne Berufspädagogik (Schurer 2013) heute auf sie zurückgreifen will, dann ist allerdings die inzwischen eingetretene Erweiterung des Erkenntnisstandes zu bedenken und die Erfahrung, dass sich der Entwurf der Aufklärung nicht bruchlos hat durchsetzen können (Beck/Bonß 2001). Immerhin ist es mit der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung zu einer erhöhten Sensibilität gegenüber impliziten Strategien der Wissensvermittlung gekommen.

Einer der differenziertesten Beiträge ist der von Pierre Bourdieu, in dem dargestellt wird, dass das Expertenwissen in jedem Fall kognitive Hierarchien produziert. Diese subtilen Strukturen der Steuerung sind jedoch nicht mit Machtquellen gleichzusetzen, was heute in der soziologischen Literatur zur Wissensgesellschaft nicht selten unterstellt wird. Wissen befähigt vielmehr, um mit Bourdieu (1987) zu sprechen, „den Sinn sozialen Handelns zu begreifen und sich intersubjektiv darüber zu verständigen“ (S.127). Wenn auf diese Weise das explikative Moment betont wird, erscheint zugleich die *kognitive Integration* als die spezifische Leistung der Wissenssoziologie.

Wissenssoziologisch relevant wäre hier die Frage, ob mit dem Besitz oder Nicht-Besitz von Expertenwissen strukturell bedeutsame soziale Beziehungen konstituiert werden und wenn: in welchem Maße. Denn strukturell betrachtet ist jemand Laie dann – und nur dann – wenn es in einem gegebenen historischen Sozialverband als selbstverständlich oder aber als zweckmäßig oder als geboten gilt, bei der Lösung von alltäglichen wie von beruflich-fachlichen Problemen ein entsprechendes Expertenwissen zu

konsultieren. Was die soziologische Analyse als Prozess der Institutionalisierung bezeichnet, ist das, was die wissenstheoretische Analyse des subjektiven Wissensvorrats die Bereitschaft, bestimmte Bereiche der Realität als gegeben hinzunehmen, nennt (Sprondel 1979). Das Innehaben von beruflich organisierten Expertenrollen setzt heute in jedem Falle die Absolvierung allgemeiner wie spezieller Ausbildung voraus, in der das als relevant geltende Sonderwissen (bzw. wissenschaftliche Wissen) erworben wird. Dessen Besitz wird in entsprechenden Zertifikaten mit gesellschaftlicher Gültigkeit sanktioniert. Das Ausbildungssystem, das den Zugang zur Berufsposition heute nahezu ausschließlich in Form der Vermittlung funktional spezifischen Wissens regelt, ist die entscheidende Institution, von der abgelesen werden kann, welches Wissen zur Bearbeitung welchen Problems als notwendig und hinreichend gilt. In dem Zusammenhang ist die zunehmende Relevanz von Berufspädagogik gerade ein Zeichen dafür, dass dieser Prozess (nämlich der, der die Frage thematisiert, welches Wissen zur Bearbeitung welchen Problems notwendig und hinreichend gilt) offensichtlich einer deutlichen Veränderung unterliegt.

Denn je komplexer die Berufsstruktur sich entwickelt, desto größer ist die Chance, dass die *Produktion* sich von der *Nachfrage* entfernt und eigenen Entwicklungstendenzen folgt, sodass auch *Erfolg* und *Kompetenz* in differenten Bezugssystemen definiert werden: Erfolg wird bestimmt unter Bezugnahme auf lebensweltlich generierte, also praktische Interessen, wohingegen Kompetenz im Rahmen der Struktur und nach den Regeln des spezialisierten Sonderwissens bzw. wissenschaftlichen Wissens bestimmt wird. Allgemeine Tendenz ist die, dass die institutionell gefestigte Übertragung einer Problemlösung an zuständige Experten bzw. die Bindung der Lösung an das Verfügen über Elemente wissenschaftlichen Wissens oder Sonderwissens zu einer fortschreitenden Substitution von lebensweltlichen Problemen durch spezifisch formulierte wissenschaftliche Fachprobleme führt (a. a. O.).

Aus dieser wissenssoziologischen Perspektive kann man feststellen, dass Berufspädagogik allgemein zu einer Glorifizierung von wissenschaftlichem Wissen beiträgt. Als mögliche Problemstellungen von berufspädagogischem Handeln lassen sich die folgenden ausmachen: Berufspädagogik primär als eine Art fachwissenschaftliche Wissensvermittlung

- als Charismatisierung von „Vernunft“
- als Verbreitung von tendenziell einseitig betonten technologischen bzw. technizistischen Vorstellungen über soziale Sinnzusammenhänge

Damit sind Themen benannt, die die wissenssoziologische Forschung für die Berufspädagogik aufgreifen kann. Es geht hierbei darum, die wissenssoziologisch relevanten Reflexionsfelder für die Pädagogik zu erfassen.

Darüber hinaus verweist diese Analyse auf die perspektivische Begrenzung jeglichen Wissens und rät damit zu vorsichtigem Umgang bei der Relationierung differenter Wissensformen. Wie mit den Ergebnissen und Einsichten der Wissenssoziologie umzugehen ist, inwieweit ihr reflexiver Zirkel zu überdenken bzw. zu durchbrechen ist, darüber kann nur empirische wissenssoziologische Forschung Aufschluss geben.

In ihren direkten Aussagen verweist sie vornehmlich auf Forschungskonsequenzen, indirekt aber bietet sie Erhellendes für das Verständnis der Arbeitssituation der in den Praxisformen der Berufspädagogik Tätigen. Nicht nur in der Lehr-Lernsituation, auch beim Planungshandeln ist immer wieder zu beobachten, wie Auslegungen als „Realitäten“ ausgegeben werden und inwiefern erst mit der Perspektivenverschränkung Verständigung möglich wird.

4. Strukturen der modernen Wissensgesellschaft und ihre Konsequenzen für berufspädagogische Bildungsarbeit

Die Entgrenzung der Bildungsarbeit und ihrer Institutionen (Kade/Seitter 2005; Axmacher 1996), in denen sowohl formal und manifest als auch informell und latent berufsbildungsrelevantes Wissen verbreitet wird, führt in wissenschaftlichen wie auch praktischen Kontexten der Berufspädagogik zu vielfältigen Diskussionen, in denen danach gefragt wird, was genau denn heute alles als Berufspädagogik definiert werden kann, auf welchen Teilnehmerkreis sich die vielfältigen Maßnahmen beziehen und welchen Organisationsgrad eine Bildungssituation aufweisen muss, um noch als „Einrichtung“ der Berufspädagogik bezeichnet werden zu können. Diese Diskussion über die Vervielfältigung der „Einrichtungen“ und der Lernanlässe hängt eng mit gesellschaftlichen Entwicklungen zusammen. Wir leben heute in einer funktional differenzierten Gesellschaft, die in gesellschaftliche Teilsysteme gegliedert ist wie Wirtschaft, Recht, Politik, Religion, Familie, Erziehung und Wissenschaft etc. (Luhmann 1997).

Jedes dieser Teilsysteme erbringt unterschiedliche Leistungen und Funktionen für die Gesellschaft als Ganzes. Obwohl die Vermittlung von systematisiertem Wissen immer noch die zentrale Funktion des Bildungssystems ist, welches sich im Laufe der Geschichte auf diese spezialisiert hat, lässt sich zunehmend beobachten, dass in immer stärkerem Maße in ande-

ren Teilbereichen der Gesellschaft Bildung und Qualifikation nicht mehr nur als Leistung vom Bildungssystem abgerufen werden, sondern auch selbst (z.B. in Wirtschaftsbetrieben) produziert und vermittelt werden. Der Grund ist darin zu suchen, dass in diesen – nicht unbedingt dem Primat des Bildungs- und Wissenschaftssystems unterliegenden – Kontexten „Spezialkompetenzen“ nachgefragt werden, die anscheinend nur in den Arbeits- und Lebenskontexten selbst vermittelbar sind. Ausbildungsprozesse werden folglich in den unterschiedlichen Teilbereichen der Gesellschaft realisiert. Dort sind sie der jeweiligen Logik des Systems unterworfen und nicht notwendigerweise der Logik und den Interessen des Bildungsbereichs. Theorie und Wissensformen der Berufspädagogik folgen somit häufiger anderen Logiken und unterliegen anderen Prämissen als die, die im Bildungssystem bzw. Wissenschaftssystem gelten. D.h., während es in Bildungs- und Weiterbildungsprozessen im Kontext des Bildungssystems in erster Linie darum geht, etwas für den „Aufbau“ der Personen zu tun, geht es z.B. bei Bildungsprozessen etwa in Wirtschaftsbetrieben primär darum, als Organisation Anschlussfähigkeit an den ökonomischen Markt zu erzielen und die Aufrechterhaltung von Zahlungsfähigkeit zu sichern (Kell 2013).

Die Arbeit an Personen als „Formung von Lebensläufen“ (Luhmann 1997a) wird somit als Mittel für betriebliche Zwecke instrumentalisiert (Neuberger 1990), quasi als Beitrag zur organisatorischen Reproduktion des Betriebes. Wenn Bildungsprozesse in anderen Teilbereichen der Gesellschaft stattfinden, dann fungiert die Berufspädagogik als Überschneidungsbereich (Luhmann/Schorr 1988) zwischen dem Bildungssystem und einem je nach Kontext anderen Funktionssystem der Gesellschaft.

Die darin zum Ausdruck kommende Ausdifferenzierung der Gesellschaft und die sich rasch verändernden „Spezialkompetenzen“, die damit verbunden sind, haben zur Folge, den Wandlungsprozessen innerhalb der Gesellschaft gerecht zu werden. Insofern wird zunehmend vom „lebensbegleitenden Lernen“ gesprochen, da es innerhalb des Lebenslaufs Anlässe gibt, in denen Personen sich auf neue Gegebenheiten einstellen müssen oder wollen und die spezifischer Vermittlungsprozesse bedürfen (Dewe/Weber 2007).

Im Zuge der weiter voranschreitenden Ausdifferenzierung der Gesellschaft ist eine Biografisierung der Bildung (Dewe 2010) zu beobachten, d.h. statische Ausbildungsgänge erfüllen dabei immer weniger ihren Zweck. Diese Entwicklungen sind gesellschaftlichen Wandlungsprozessen geschuldet, die auch unter Gesellschaftscharakterisierungen wie „Risikogesellschaft“ (Beck 1986), „Multioptionsgesellschaft“ (Gross 1994) oder eben der „Wissensgesellschaft“ (Stehr 1994) diskutiert werden.

Wie bereits oben gezeigt, haben sich in den letzten Jahrzehnten besonders die Informations- und Kommunikationstechnologien so rasant entwickelt, dass sie heute so gut wie alle Gesellschafts- und Lebensbereiche tangieren: Arbeit verändert sich zunehmend, wobei gegenüber den industriell geprägten Berufen besonders die Dienstleistungsberufe und unter ihnen speziell die personenbezogenen Dienstleistungstätigen an Bedeutung gewinnen. Aber auch der öffentliche und der private Bereich sowie Organisationsformen bleiben von diesen Entwicklungen nicht unbeeinflusst.

Die Veränderung von Organisationen und ihre Folgen für Berufe und professionelle Handlungsmuster haben Konsequenzen a) sowohl für die Realisierung gesellschaftlicher Anforderungen wie auch b) für die segmentär abgestimmten Ausbildungscurricula der Berufsprofile speziell in unmittelbar personenbezogenen sozialen Dienstleistungstätigkeiten. Daraus ergeben sich Aufgabenstellungen für berufspädagogisches Handeln, die sich unter folgenden Gesichtspunkten zusammenfassen lassen:

- zunehmende gesellschaftliche Differenzierung personenbezogener Dienstleistungsarbeit im Vergleich zum Produktionssektor,
- zunehmende Anforderungen an kognitive oder sogar wissenschaftliche Steuerung und Kompetenz bei bleibender Abhängigkeit von motivationalen und affektiven Ressourcen,
- zunehmende Abhängigkeit dieser Tätigkeiten von Organisationen, Techniken und Technologien bei bleibender Bedeutung des personalen und interaktiven Faktors für den Handlungserfolg.

Infolgedessen resultiert der Wandel der Handlungslogik besonders in unmittelbar personenbezogenen Dienstleistungen und Handlungsmustern aus folgenden veränderten, das Wissen betreffenden, gesellschaftlichen Entwicklungen und Funktionserfordernissen:

- Einer Schwächung von Primärgruppenbeziehungen angesichts der zunehmenden Auflösung traditioneller Lebensmilieus (Exklusion/Inklusion),
- einem grundlegenden Wandel in der Organisation der Arbeit von eher „tayloristisch ausgelegten Rationalisierungskonzepten“ zu stärker ganzheitlichen und integrierten wissensbasierten Arbeits- und Kommunikationsformen,
- einer insgesamt rückläufigen Tendenz von herstellenden und mittelbar marktabhängigen Arbeitstätigkeiten in der industriellen Sachgütererzeugung,

- einer zunehmenden Bedeutung personaler (persuasiver) Programme als Ausdruck gesellschaftlich funktionaler Differenzierung von Stellvertretungsverhältnissen,
- einer wachsenden Nachfrage nach bildungsqualifizierten Dienstleistungen im Kontext von Vermittlungs-, Synthetisierungs-, Ordnungs- und Normalisierungsprozessen bzw. bei der Planung und Steuerung der Sozialentwicklung,
- einer Zunahme von nicht-sachbezogenen Tätigkeiten, wobei interaktionsorientierte Produktion und Konsumption bzw. Nutzung der Dienstleistung räumlich und zeitlich synchron in ein- und demselben Akt erfolgen.

Diese stichwortartig erwähnten Wandlungsprozesse verdeutlichen, dass der Begriff der Wissensgesellschaft einerseits mit den Anwendungen der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien eng verbunden ist. Die Herausforderungen, denen sich moderne Gesellschaften heute stellen müssen, werden insbesondere beschleunigten ökonomischen Veränderungen zugeschrieben, die ausgelöst werden durch Konvergenzentwicklungen im IuK-Bereich, einer Globalisierung der Märkte sowie einem sektoralen Strukturwandel.

Andererseits erscheint der Begriff der Wissensgesellschaft die gesellschaftliche Situation zu beschreiben, in dem er über die Tatsache der bloßen Zunahme von Informationen hinausweist „weil die anvisierten qualitativen Veränderungen nicht auf Information, sondern auf der neuen Wertigkeit, ökonomischen Bedeutung und politischen Steuerung von Wissen und Expertise beruhen“ (Willke 1998, S.162). Der gesellschaftliche Wandel ist so fundamental, dass er in die Tiefenstrukturen der Reproduktion von Gesellschaft reicht. Land, Kapital und industrielle Arbeit sind die Faktoren, welche die Arbeits- und Industriegesellschaft formten. Die Wissensgesellschaft dagegen beruht auf „embedded intelligence“ in dem Sinne, dass ihre Infrastrukturen (Telekommunikationssysteme, Telematik- und Verkehrssystemsteuerung, Energiesysteme) mit eingebauter, kontextsensitiver Expertise arbeiten, ihre Suprastrukturen (Institutionen, Regelsysteme, governance regimes) *lernfähig organisiert sind* und *aktiv Wissensbasierung betreiben*, und dass die Operationsweise ihrer Funktionssysteme Schritt für Schritt ihre Eigenlogik mit der neuen Metadifferenz von Expertise und Risiko koppeln“ (ebd., S.164). Wissen wird zu einer zunehmend bedeutenderen Produktivkraft und setzt sich mehr und mehr an die Stelle der traditionellen Produktivkräfte.

Auf den beruflichen Bereich bezogen bedeutet dies, dass Organisationen (und vor allem die sog. „intelligenten“ Organisationen) aufgrund der ge-

stiegenen Anforderungen *wissensbasiert* operieren *müssen*. Es lässt sich hier von *organisierter Wissensarbeit* (Willke 1998) sprechen. Wissensarbeit umfasst „Tätigkeiten (Kommunikationen, Transaktionen, Interaktionen), die dadurch gekennzeichnet sind, dass das erforderliche Wissen nicht einmal im Leben durch Erfahrung, Initiation, Lehre, Fachausbildung oder Professionalisierung erworben und dann angewendet wird. Vielmehr erfordert Wissensarbeit im hier gemeinten Sinn, dass das relevante Wissen (1) kontinuierlich revidiert, (2) permanent verbesserungsfähig angesehen, (3) prinzipiell nicht als Wahrheit, sondern als Ressource betrachtet wird und (4) untrennbar mit Nichtwissen gekoppelt ist, sodass mit Wissensarbeit spezifische Risiken verbunden sind“ (ebd., 161).

Der beobachtbare Wandel von der material- zur wissensbasierten Gesellschaft beruht folglich darauf, dass Wissen mehr und mehr zum entscheidenden Wirtschaftsfaktor, und Kommunikationsleistungen zum wichtigen Kriterium für die Partizipation an Gesellschaft avancieren. Diese Entwicklungen haben gravierende Auswirkungen auf alle Bereiche des Lebens und stellen alte Denkstrukturen infrage. Unter den Bedingungen des rasanten technologischen und sozialen Wandels lässt sich eine *Universalisierung des Lernens und damit verbunden eine Entgrenzung berufspädagogischer Praxisformen in Aus- und Weiterbildung* konstatieren.

Die Ausarbeitung dieses knapp umrissenen soziologisch-analytischen Instrumentariums könnte dazu dienen, die in Lernprozessen im berufspädagogischen Kontext aufeinanderstoßenden alternativen und untereinander konkurrierenden Deutungsmuster nicht pauschal als „Wissen“ zu deklarieren, sondern sie hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Typen, Strukturen und Problemlösungspotenziale zu differenzieren. Die Differenzierung impliziert in komplexer Struktur den Unterschied des Wissens, was dessen Art, Reichweite und Quelle betrifft. Gerade dieses Unterscheidungsmerkmal erlaubt erst eine typologische Fassung von Wissensstrukturen als Voraussetzung einer Analyse ihrer sozialen Verteilung und der Beurteilung ihrer Bedeutung für die berufspädagogische Bildungspraxis.

Literatur

- Antos, G./Pfänder S. (2001): Transferwissenschaft. Chancen und Barrieren des Zugangs zu Wissen in Zeiten der Informationsflut und der Wissensexplosion. In: Antos, G./Wichter, S. (Hrsg.): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft (Transferwissenschaften Bd. 1). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 3–34.
- Antos, G./Wichter, S. (2005): Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem (Transferwissenschaften Bd. 3). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Axmacher, D. (1996): Grenzenlos. Über die wachsende Schwierigkeit, von Bildungsarbeit zu sprechen. In: päd. Extra. Magazin für Erziehung, Wissenschaft und Politik, H. 10, S. 19–23.
- Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.) (2001): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Behrens, M. (1979): Theorie über Ideologie. Berlin: Argument.
- Berger, P. L./Luckmann, T. (Hrsg.) (1970): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bernstein, B. (1970): Sprachbarrieren und Sprachcodes. Stuttgart.
- Blumer, H. (1969): Symbolic interactionism; perspective and method. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buschfeld, D./Dilger, B. (2013): Curriculumforschung vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion um Kompetenzorientierung. In: Niedermair, G. (Hrsg.): Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Linz (A): Trauner.
- Charpa, K. (2001): Wissen und Handeln. Grundzüge einer Forschungstheorie. Stuttgart: Metzler.
- Dewe, B. (2009): Diskurse der Transformation – Wissenstransfer in Bildungs- und Beratungsgesprächen. In: Stenschke, O./Wichter, S. (Hrsg.): Wissenstransfer und Diskurs. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 123–138.
- Dewe, B. (2005): Transfer, Transformation oder Relationierung von Wissen – Theoretische Überlegungen zur berufsbezogenen Wissensforschung. In: Schaeffer, D. (Hrsg.) (2006): Wissenstransfer in der Pflege. Workshopbericht. Bielefeld: Institut für Pflegewissenschaft, S. 19–30.
- Dewe, B. (1991): Wissenssoziologie – Begriff und Entwicklung. In: Kerber, H./Schmieder, A. (Hrsg.): Soziologie – Arbeitsfelder, Theorien und Ausbildung. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt, S. 495–515.
- Dewe, B./Bommes, M./Radtke, F.-O. (1996): Sozialwissenschaften und Lehramt. Opladen.
- Dewe, B./Kurtz, T. (2000): Studium zwischen Betrieb und Hochschule. Der Fall des berufsbegleitenden weiterbildenden Studiums der Betriebspädagogik – Ein Forschungsprogramm. In: Dewe, B. (Hrsg.): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. Wissenschaft – Forschung – Reflexion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 335–356.
- Dewe, B./Schwarz, M. P. (2011): Beruf – Betrieb – Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewe, B./Straß, D. (2012): Symbolischer Interaktionismus und Erwachsenenbildungsforschung. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Barbara Budrich.
- Dewe, B./Weber, P. (2007): Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen: Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Essl, G. (2008): Wissenstransfer und Wissensspeicherung in der interkulturellen Zusammenarbeit am Beispiel der Distributionslogistik von Tageszeitungen. Eisenstadt: Mair.
- Flitner, W. (1921): In ders.: Erwachsenenbildung. Band 1 der gesammelten Schriften. Josef von Karl Erlinghagen. Paderborn: Schöningh 1982, S. 29–80.
- Geiger, T. (1953): Ideologie und Wahrheit. Stuttgart.

- Gross, P. (1994): Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt am Main.
- Gurwitsch, A. (1977): Die mitmenschliche Begegnung in der Milieuwelt. Berlin, New York: Springer.
- Husserl, E. (1977): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Hamburg.
- Jersak, H./Faßhauer, U. (2013): Die Bedeutung von Anerkennung für das betriebliche Bildungspersonal aus berufsbiografischer Perspektive – ein subjektorientierter Ansatz. In: Niedermair, G. (Hrsg.): Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Linz (A): Trauner.
- Kade, J./Seitter, W. (2005): Entgrenzung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2005/1. S.24–25.
- Kade, J. (1997): Mit dem Nicht-Wissen leben. Über den (berufs-)biographischen Umgang mit der Schattenseite des Lernens. In: Nittel, D./Marotzki, W. (Hrsg.): Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft. Hohengehren, S.131–147.
- Krüger, H.-H./Kühnel, M./Thomas, S. (Hrsg.) (1995): Transformationsprobleme in Ostdeutschland. Arbeit, Bildung, Sozialpolitik. Opladen: Leske und Budrich.
- Lacan, J. (1991): Schriften. Hrsg. von Norbert Haas. 3 Bände, Berlin/Weinheim: Quadriga.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hrsg.) (1988): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1964): Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Hrsg. von K. H. Wolff. Neuwied, Berlin.
- Mannheim, K. (1924): Das Problem einer Soziologie des Wissens. In: Archiv für Sozialwissenschaften und Sozialpolitik, Bd.53. Stuttgart, S.424–440.
- Marx, C. (2001): Re-education und Machtpolitik. Stuttgart: Ibidem.
- Mezirow, J. (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Mogge-Gotjahn, H. (1996): Alltagswissen und Wissenschaft. In: ders: Eine Einführung in soziale Berufe. Freiburg: Lambertus, S.15–38.
- Neuendorff, H. (1998): Deutungsmuster einer Stahlstadt. Dortmund: Universitätspresse.
- Neuweg, G. H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Münster: Waxmann.
- Oevermann, U. (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn 3, H. 1, S.35–82.
- Oevermann, U. (1968): Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluss auf kognitive Prozesse. In: Roth, H. (Hrsg.) (1969): Begabung und Lernen. Stuttgart, S.297–356.
- Reich, K. (2005): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. 5.Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Porsch, T. (2011): Wer kann das wissen? Quellenauswahl im Kontext der Evidenzsuche. Berlin: Logos.
- Rickert, H. (1926): Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft. Heidelberg: Burkert und Müller.
- Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.) (2012): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Scheler, M. (1980): Die Wissensformen und die Gesellschaft. Bern.

- Schmied-Kowarzik, W. (2008): Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Kasseler Philosophische Schriften – Neue Folge 1, Kassel: Universitätspresse.
- Schmid, K./Mayr, T. (2013): Höherqualifizierung der Erwerbsbevölkerung: Trends, Notwendigkeiten und neue Perspektiven. In: Niedermair, G. (Hrsg.): Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Linz (A): Trauner.
- Schurer, B. (2013): Beruf ohne Pädagogik? Pädagogik ohne Beruf? – Aktualität und Zukunft der Berufspädagogik. In: Niedermair, G. (Hrsg.): Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Linz (A): Trauner.
- Schütz, A. (1971): Gesammelte Aufsätze. Den Haag.
- Schütz, A. (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stehr, N. (1994): Arbeit Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weingart, P. (2008): Was ist gesellschaftlich relevante Wissenschaft? In: Schavan, A. (Hrsg.): Keine Wissenschaft für sich. Darmstadt: Edition Körber-Stiftung, S.50–61.
- Willke, H. (1998): Organisierte Wissensarbeit. In: Zeitschrift für Soziologie 27, H. 3, S.161–177.

Rekontextualisierung und pädagogischer Diskurs – zwei Konzepte aus dem Theoriegebäude Basil Bernsteins und ihre Manifestationen in der betrieblichen Bildung im deutschen dualen System

Gabriela Höhns

„Das Was bedenke; mehr bedenke, wie“ – Goethe, Faust II.

Einleitung

Wissen und Arbeitserfahrung sind kulturelle Güter, die durch Bildung und Erziehung weitergegeben werden sollen. Diese Weitergabe erfolgt in institutionalisierten Strukturen einer Gesellschaft, in Bildungssystemen. Mit der Frage nach dem Wert von unterschiedlichen Wissensformen, die mit einer möglicherweise ebenso unterschiedlichen Weitergabe in Bildungssystemen einhergehen, wird also zugleich auch die Frage nach dem Verhältnis zwischen Kultur und Struktur gestellt. In aller Regel sind die Bildungssysteme schulisch organisiert, so dass Wackerhausen (1997, S.195) behaupten kann: „Schulische Vermittlung ist fast zu einem Synonym geworden für Erzie-

hung und Lernen.“¹ In Deutschland ist daneben für die Transmission von bestimmtem Wissen und von Arbeitserfahrung das duale System die zuständige Institution.

Wackerhausen (1997) zieht einen grundlegenden Unterschied zwischen Wissen, das schulisch vermittelt wird, und solchem, das in einer Lehre („apprenticeship“) vermittelt wird.

„Kompetente Praxis (Kompetenz) setzt sich zusammen aus einer Verbindung der folgenden teilweise einander überlappenden und nicht scharf von einander abgegrenzten Elemente: (a) propositionales Wissen², (b) nicht-propositionales Wissen, (c) personales Wissen, (d) nicht-personales Wissen, (e) Körperwissen, und (f) regel-basierte Fertigkeiten sowie (g) nicht-regelbasierte (modell-basierte) Fertigkeiten. Wenn schulisches Lehren nur (oder hauptsächlich) zu (a) und (f) sowie teilweise (c) beiträgt, dann gibt es wesentliche Bestandteile von Kompetenz, die nicht in einem schulischen Setting lernbar sind. Und insoweit (b), (d), (e) und (f) erlernt (und nicht angeboren) sind, hat der kompetente Praktiker diese Elemente durch nicht-schulisches Lernen erworben“³ (Wackerhausen 1997, S. 200; Hervorhebungen im Original).

Am Übergang zwischen Ausbildung und Erwerbstätigkeit stehen „gatekeeper“, die den sozialen Wert von erworbenem Wissen und Arbeitserfahrung bemessen, also Akteure im Rahmen vorgegebener Strukturen. Welche gesellschaftlichen Gruppen oder Schichten unter welchen Bedingungen den größten Einfluss auf institutionalisierte Erziehungsaktivitäten ausüben, ist eine lokal und historisch differenziert zu beantwortende Frage, für deren Beantwortung Kenntnis über die Entscheidungsprozesse nötig ist, über die jeweils der Einfluss ausgeübt wird (Archer 1983). Die Entscheidungsprozesse im deutschen dualen System stehen im Zentrum des vorliegenden Beitrags.

1 Übersetzung dieses und aller weiteren Zitate aus dem Englischen durch die Autorin (GH). Im Original heißt es: „Scholastic teaching has become nearly synonymous with education and learning.“

2 Erklärende Anmerkung GH: propositionales Wissen ist explizites Wissen, das durch Sätze (Aussagen) vermittelt werden kann.

3 „Competent practise (competence) is constituted by an intertwining of the following partly overlapping and not sharply demarcated elements: (a) propositional knowledge, (b) non-propositional knowledge, (c) personal knowledge, (d) non-personal knowledge, (e) body knowledge; and (f) rule-based skills, and (g) non-rule (pattern) based skills. So if scholastic teaching only (or mainly) contributes with (a) and (f) (plus part of (c)), then there are essential constitutive elements of competence not learnable in a scholastic setting. And as far as (b), (d), (e) and (f) are learned (and not innate), then the competent practitioner has acquired these elements through non-scholastic learning...“

Über das Verhältnis von Struktur und kultureller Transmission gibt es in der Bildungs- und Erziehungssoziologie noch verhältnismäßig wenig systematische Forschung. Häufig wird stillschweigend davon ausgegangen, dass die Interessen derer, die die gesellschaftlichen Makro-Strukturen beherrschen, ungefiltert auf die Mikro-Ebene der kulturellen Transmission durchschlagen. Eine solche Sichtweise ignoriert jedoch das Akteurspotenzial der vermittelnden Organisation sowie das der vermittelnden Personen, der Lehrkräfte. Tatsächlich sind beide sehr wohl in der Lage, die Vermittlung zu verändern, unabhängig von den Machtverhältnissen auf der gesellschaftlichen Makroebene, worauf etwa bereits Archer (1983) hinweist.

Das von dem britischen Bildungssoziologen Basil Bernstein entwickelte Konzept des *pädagogischen Mechanismus*⁴ ist ein Modell, das eine Verbindung der gesellschaftlichen Makroebene, der Mesoebene der Schule (bzw. der sonstigen vermittelnden Institution) sowie der Mikroebene der eigentlichen Transmission ermöglicht und dabei das Potenzial der Akteure auf der Meso- und Mikroebene zu Reproduktion (etwa von Wissen oder Machtverhältnissen) oder auch zu Widerstand mit einschließt. Bernsteins aus dem schulischen Bildungssystem Englands hergeleitete Modelle verfügen über einen hohen Abstraktionsgrad, der eine Übertragung auf anders organisierte Transmissionsformen von Wissen geeignet erscheinen lässt. Dieser Beitrag überträgt den die gesellschaftliche Makroebene erschließenden Teil des Modells auf die betriebliche Berufsbildung im deutschen dualen System, um eine neue Perspektive auf die dortigen Akteure und Entscheidungsprozesse zu gewinnen und von da aus das favorisierte Wissen in den Blick zu nehmen.

Bernstein ist in Deutschland bekannt für seine frühen Arbeiten zur Code-Theorie. Codes sind „regulative Prinzipien, die relevante Bedeutungen (Klassifikationen), Formen ihrer Realisation (Rahmungen) und diese evozierende Kontexte auswählen und integrieren“⁵ (Bernstein 2000, S.202). „Klassifikation“ nennt Bernstein die Grenzen zwischen Kategorien oder Kontexten, die als Ergebnis von Machtauseinandersetzungen entstehen. Die Grenzen können unterschiedlich durchlässig sein, so dass es möglich ist, von starker oder schwacher Klassifikation zu sprechen. Als „Rahmung“

4 Bernstein's Konzept ‚pedagogic device‘ (Bernstein 1986, 2000), das hier als ‚pädagogischer Mechanismus‘ übersetzt wird, heißt an anderer Stelle (Gellert/Sertl 2012) auch ‚pädagogisches Dispositiv‘.

5 „The codes are regulative principles which select and integrate relevant meanings (classifications), forms of their realisations (framings) and their evoking contexts.“

bezeichnet Bernstein die Steuerung oder Kontrolle (englisch: control)⁶ der Kommunikation innerhalb der durch Klassifikationen definierten Kategorien oder Kontexte.

Code, Klassifikation und Rahmung, Grenzen und Kommunikation sind zentrale Konzepte Bernsteins, die auch seinen späteren Arbeiten zugrunde liegen. Diese beschäftigen sich mit der Frage, auf welche Weise eine dominierende Machtverteilung (power) und Steuerungs- oder Kontrollprinzipien (control) bestimmte Prinzipien der Kommunikation erzeugen, verteilen, reproduzieren und legitimieren und damit Codemodalitäten generieren. Als Antwortvorschlag entwickelte Bernstein, beeinflusst von der systemisch-funktionalen Grammatik M.A.K. Hallidays (Bernstein 2000, S.27), den pädagogischen Mechanismus. „Der pädagogische Mechanismus liefert die intrinsische Grammatik des pädagogischen Diskurses (d.h. *Grammatik* im metaphorischen Sinne)“⁷ (Bernstein 2000, S.28). Diese Grammatik besteht, so Bernstein, im Wesentlichen aus drei zusammenhängenden und hierarchisch geordneten Sets von Regeln: den Distributions-, den Rekontextualisierungs- und den Evaluationsregeln, die, wie jede Grammatik, je nach Kontext unterschiedliche Realisationsformen annehmen können und zu einer große Menge potentieller kommunikativer Outcomes führen, den Modalitäten des pädagogischen Diskurses.

Die Distributionsregeln legen die äußeren Grenzen des legitimen Diskurses fest und bewirken eine differentielle Verteilung unterschiedlicher Formen von Wissen. Die Evaluationsregeln kondensieren die pädagogische Praxis. Im Zentrum des pädagogischen Mechanismus und auch im Zentrum dieses Beitrags stehen die Rekontextualisierungsregeln. Diese „schaffen“ Felder oder Arenen, die zwischen einem sog. Primärkontext, d.h., dem Kontext der Entstehung eines Diskurses, und einem sog. Sekundärkontext, dem Kontext der Vermittlung des Diskurses, liegen. In diesen Rekontextualisierungsarenen streiten Akteure/Institutionen um die Macht, einen im Primärkontext erzeugten Diskurs zu delozieren und für die Vermittlung im Sekundärkontext zu transformieren und zu repositionieren und damit einen spezifischen pädagogischen Diskurs zu erzeugen. Auf diese Weise modelliert Bernstein das Entstehen spezifischer pädagogischer Diskurse als

6 Die Übersetzung von ‚control‘ folgt Gellert/Sertl (2012), die argumentieren, „ dass das englische Wort control eigentlich mehr dem deutschen Wort „steuern“ entspricht. Im Deutschen wird „Kontrolle“ eher mit dem Ergebnis oder dem Endpunkt eines Steuerungsvorgangs konnotiert, im Englischen ist immer der Vorgang der Steuerung mitgemeint.“ (a.a.O., S.28, Fußn. 11; Hervorhebung im Original)

7 „T[t]he pedagogic device provides the intrinsic grammar of pedagogic discourse (i.e. grammar in a metaphoric sense).“

Ergebnis von sozialen Auseinandersetzungen. Der pädagogische Mechanismus wird als stabil angenommen, der pädagogische Diskurs hingegen als „kontingent von den Aktivitäten innerhalb der Arenen und von den relativen Autonomien innerhalb und zwischen den Arenen“⁸ (Bernstein 2000, S.202).

Angelehnt an Parsons (1951; zit. n. Bernstein 1986) und gestützt auf eine empirische Arbeit von Emilia Pedro (1981) in portugiesischen Schulen, differenziert Bernstein (1986, 2000) weiterhin den pädagogischen Diskurs analytisch in einen Instruktionsdiskurs (ID), der mit Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten befasst ist, und einen (dominanten) Regulationsdiskurs (RD), der mit Ordnung, Relationen und Identität befasst ist. Kurz bringt Bernstein das auf die Formel ID/RD und meint damit, dass Instruktionsdiskurse eingebettet sind in Regulationsdiskurse; folglich sind das im Instruktionsdiskurs vermittelte Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Regulationsdiskurs kontingent. Dem entspricht der Gedanke von Wackerhausen (1997), dass das in Schulen und in Ausbildungen (mit jeweils unterschiedlichen RDs) vermittelte Wissen sich zumindest teilweise von einander unterscheidet.

Dieser Beitrag analysiert auf der Grundlage einer Dokumentenanalyse die Entscheidungsprozesse, die Bernstein in der Rekontextualisierungsarena verortet, und die daran beteiligten Akteure/Institutionen. Hinter diesen steht der allgemeine Regulationsdiskurs, d.h. der RD auf der Makroebene des dualen Systems der deutschen Berufsbildung. Die Akteure/Institutionen der Rekontextualisierungsarena erzeugen in Machtauseinandersetzungen eine spezifische Modalität des pädagogischen Diskurses und beeinflussen dadurch die institutionalisierten Erziehungsaktivitäten in der deutschen Berufsbildung. Der Beitrag beleuchtet dann den hier erzeugten pädagogischen Diskurs, der, wie alle Konzepte Bernsteins, nicht inhaltlich definiert ist, sondern durch seine Grenzen.

Die äußeren Grenzen eines legitimen Diskurses entstehen durch Antworten auf die Fragen: Wer darf wem was unter welchen Bedingungen vermitteln? Der Deutlichkeit halber wird, statt vom pädagogischen Diskurs zu sprechen, der Begriff „pädagogischer Berufsdiskurs“ eingeführt als Bezeichnung für den rekontextualisierten, für die Vermittlung transformierten Berufsdiskurs, der sich vom pädagogischen Diskurs für die schulisch basierte Vermittlung grundsätzlich unterscheidet. Der Beitrag wirft dann einen kurzen Blick auf die Realisierung der Evaluationsregeln im deutschen

8 „... contingent upon the activities within the arenas and the relative autonomies within and between the arenas.“

dualen System und führt abschließend Überlegungen auch zur Realisierung des ersten Regelsets von Bernsteins pädagogischem Mechanismus, den Distributionsregeln, an. Das Wissen, dessen Instruktionsdiskurs in dem so beschriebenen allgemeinen Regulationsdiskurs eingebettet ist, ist das Wissen, das Wackerhausen (1997) als in nicht-schulischem Lernen erwerbbar bezeichnet.

Zur Methode und zu den Analysekategorien

Da sich nach Bernstein/Diaz (1984) offizielle Diskurse eines Staates wie der allgemeine Regulationsdiskurs in juristischen und administrativen Texten finden, in denen es um Ordnung, Relation und Identität geht, ist eine Dokumentenanalyse die gebotene Methode, um zu Befunden über die Rekontextualisierungsarena und den dort erzeugten pädagogischen Berufsdiskurs zu gelangen.

Grundlage dieses Beitrags ist also eine Analyse des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) von 2005 und der in wesentlichen Teilen parallel ausgestalteten Handwerksordnung (HWO), sowie weiterer offizieller Dokumente. Das BBiG nennt im Zusammenhang mit der Erarbeitung der – den offiziellen Diskurs institutionalisierenden – Ausbildungsordnungen, d.h. mit der Makro-Rekontextualisierungsebene, zwei staatliche Akteure: die zuständigen Ministerien, wo die Ausbildungsordnungen erlassen werden (§4 BBiG), sowie das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), dessen Aufgabe es unter anderem ist, an der Vorbereitung von Ausbildungsordnungen mitzuwirken (§90(3)1a BBiG). Dokumente, die die Tätigkeit des BiBB bei der Erstellung von Ausbildungsordnungen näher regeln (Satzung, Richtlinien des Hauptausschusses für die Durchführung der Aufgaben des Bundesinstituts für Berufsbildung durch den Präsidenten oder die Präsidentin), sowie die vom BiBB-Hauptausschuss herausgegebenen Empfehlungen werden in dieser Analyse ebenfalls als Quellen für den offiziellen Diskurs betrachtet. Diese Dokumente sind juristisch nicht gleichbedeutend mit Gesetzen, sondern ihnen nachgeordnet; als offizielle Verlautbarungen zentraler Akteure falten sie jedoch den offiziellen Berufsbildungsdiskurs aus. Die Textauswahl führt dazu, dass die Ergebnisse sich auf das duale System in der heute bestehenden Form beziehen; für eine historisch vergleichende Analyse müssten zusätzlich andere Dokumentquellen herangezogen werden.

Die Texte wurden in das Analyseprogramm Maxqda eingegeben und kodiert, das heißt, mit Labels versehen. Das Programm ermöglicht eine Zusammenschau der kodierten Textstellen (Sätze) und erleichtert so die

Interpretation. Die Labels wurden abgeleitet von Bernsteins Konzepten Rekontextualisierung und pädagogischer Diskurs (ausführlich hierzu Höhns 2013).

Als „Rekontextualisierer“ sind diejenigen Akteure und Institutionen zu labeln, die Ausbildungsordnungen entwickeln, denn Ausbildungsordnungen enthalten mit dem Ausbildungsrahmenplan reorganisierte und für die legitime pädagogische Vermittlung im Betrieb neu fokussierte Diskurse, nämlich das Curriculum und die Stundentafel der betrieblichen Ausbildung. Insbesondere wurde die Rolle der Akteure untersucht, die Bernstein auf dem Feld der Rekontextualisierung verortete: Staat, pädagogisches Feld⁹ und Feld der Wirtschaft. Weitere im BBiG benannte Akteure wurden mit der Restkategorie „andere Akteure“ erfasst; hierunter fielen insbesondere die zuständigen Stellen (Handwerkskammer, Industrie- und Handelskammer etc. (§71 BBiG)).

Die Praktiken und Verfahren der Entwicklung/Modernisierung von Ausbildungsordnungen wurden als das „Wie“ der Erzeugung eines Berufs gelabelt. Als das „Was“ eines Berufs wurden Passagen gelabelt, die die legitimen Outcomes der Erzeugung eines *primären* Berufsdiskurses betreffen. Die Labels „Was“ und „Wie“ des *pädagogischen* Berufsdiskurses kennzeichneten allgemein formulierte Textpassagen über die erwarteten Outcomes der Berufsbildung (was) und wie diese vermittelt werden sollten. Diese Labels allein sind jedoch noch nicht ausreichend, um die spezifische Modifikation von Bernsteins pädagogischem Diskurs in der betrieblichen Ausbildung zu erfassen. Es ist hier noch zu erwähnen, dass der pädagogische Diskurs nach Bernstein (1986, 2000) in bestimmten Kategorien und Relationen zwischen ihnen Gestalt annimmt. Dies sind spezifische Relationen von Zeit, Ort und Diskurs sowie spezifische Subjektprojektionen von Lernenden und Lehrenden, wie sie sind bzw. wie sie werden sollen – jeweils in der Vorstellung derer, die den offiziellen pädagogischen Berufsdiskurs auf der gesellschaftlichen Makroebene dominieren. Dementsprechend wurden die Labels Zeit (Bestimmungen zu den altersmäßigen Voraussetzungen und zur Lernzeit), Ort (der Betrieb und andere pädagogische Orte) und Lehrende/Ausbilder sowie Lernende/Auszubildende vergeben.

Es sei noch einmal daran erinnert, dass dieser Beitrag die Makroebene der beruflichen Bildung in Deutschland fokussiert und dass, Bernstein folgend, keine lineare Transmission der hier festgestellten Erscheinungsfor-

9 Das pädagogische Rekontextualisierungsfeld „consists of pedagogues in schools and colleges, and [university] departments of education, specialised journals, private research foundations“ (Bernstein 2000, S.33).

men auf die nachgeordneten Ebenen angenommen wird. Die Akteure und Institutionen auf diesen Ebenen können mehr oder weniger Raum für eigene legitime Rekontextualisierungen des Diskurses zugesprochen bekommen¹⁰. Um die Spielräume für legitime Rekontextualisierung in der pädagogischen Praxis der betrieblichen Ausbildung zu erfassen, wurde noch das Label „Evaluation“ vergeben. In der Evaluation sind nach Bernstein sowohl die Grammatik als auch ihre Realisationen, also die Vermittlung, kondensiert. „Sie ist der Punkt, wo die Macht ausdrücklich spricht“ (Bernstein/Diaz 1984, S.81)¹¹.

Das Feld der Rekontextualisierung im dualen System

Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse zeigen, dass sich das Rekontextualisierungsfeld für die betriebliche Bildung im dualen System in drei Punkten von dem von Bernstein beschriebenen Rekontextualisierungsfeld für schulische Vermittlung unterscheidet.

Erstens: *Identität des Felds der Kontextualisierung und der Rekontextualisierung*. Nach Bernstein materialisiert sich im Curriculum der rekontextualisierte, für die pädagogische Vermittlung refokussierte Diskurs. Mit dem Ausbildungsrahmenplan enthält eine Ausbildungsordnung obligatorisch die sachliche und zeitliche Gliederung, also das Curriculum und die Stundentafel der betrieblichen Ausbildung (§5 BBiG). Zugleich enthält die Ausbildungsordnung laut §5 BBiG obligatorisch neben den Prüfungsanforderungen und der Ausbildungsdauer auch die Bezeichnung des Ausbildungsberufs und das Ausbildungsberufsbild, d.h. die beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die mindestens Gegenstand der Berufsausbildung sind. Die zwei letztgenannten Elemente, Berufsbezeichnung plus Berufsbild, also Begriff plus Definition, geben Grund zu der Behauptung, dass in der Ausbildungsordnung ein Beruf nicht nur rekontextualisiert, sondern zuerst einmal auch konstruiert wird. Diese Sichtweise wird gestützt durch HA-Empfehlung 56¹². Mit der Definition des Berufs als zu erreichendes

10 Sie können darüber hinaus natürlich auch auf illegitime Weise den offiziellen pädagogischen Diskurs rekontextualisieren, d.h. ihn beispielsweise verzerren, pervertieren oder auf andere Weise Widerstand leisten.

11 „Evaluation condenses in itself both the grammar and its realisations. It is the point in which power speaks explicitly.“

12 „Das Ausbildungsberufsbild soll den wesentlichen Inhalt der Ausbildung in Form des für die Berufsausübung zu erreichenden Endverhaltens in zusammengefaßter, präziser und allgemein verständlicher Form wiedergeben. Pädagogische Strukturelemente, wie z.B. Dar-

Endverhalten im Berufsbild einerseits und den pädagogischen Strukturelementen im Rahmenplan andererseits ist eine Ausbildungsordnung die gleichzeitige Materialisierung sowohl der primären Kontextualisierung oder Erzeugung eines Berufs als auch seiner Rekontextualisierung. Diejenigen, die eine Ausbildungsordnung erstellen, sind somit gleichzeitig Erzeuger und Rekontextualisierer eines (Berufs-)Diskurses im Bernstein'schen Sinne.¹³ Für die Schule hingegen konzipiert Bernstein ein Rekontextualisierungsfeld zwischen dem Feld des primären Diskurses und dem Feld der Reproduktion, wo im Großen und Ganzen „obwohl es Ausnahmen gibt, die Produzenten oder Erzeuger des zu rekontextualisierenden Diskurses nicht die Akteure der Rekontextualisierung sind. Es ist wichtig, die Fälle zu untersuchen, wo die Produzenten oder Erzeuger des Diskurses auch die Rekontextualisierer sind“¹⁴ (Bernstein 1986, S.217).

Zweitens: ein *spezifisches Machtverhältnis zwischen den Akteuren auf diesem Feld* mit doppelter Zweckbestimmung (Sozialpartnerschaft). In Bernsteins Modell wird der offizielle pädagogische Diskurs (OPD) vom Staat erzeugt; das Feld der Pädagogik nimmt dazu eine Position relativer Autonomie ein, die unterschiedlich stark sein kann. Das (bei Bernstein homogene) Feld der Wirtschaft hat nicht näher bestimmte Möglichkeiten der Einflussnahme auf das staatliche und das pädagogische Feld. Zwar ist auch bei Berufsdiskursen heute der Staat der letztverantwortliche Akteur auf dem Rekontextualisierungsfeld: „Als Grundlage für eine geordnete und einheitliche Berufsausbildung kann das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie oder das sonst zuständige Fachministerium im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung [...] Ausbildungsberufe staatlich anerkennen und hierfür Ausbildungsordnungen nach §5 erlassen“ (§4(1)1 BBiG). Als weiteren, ebenfalls staatlichen Akteur nennt das BBiG das Bundesinstitut für Berufsbildung. Wie jedoch die Analyse offizieller Dokumente des BiBB und seines Hauptausschusses zu Details des Verfahrens der Erarbeitung von Ausbildungsordnungen zeigt, sind die zentralen Akteure auf dem Feld der Rekontextualisierung die berufs-

stellung des Verlaufs der Ausbildung von der Grundbildung zur Fachbildung, sollten grundsätzlich in dem Bereich der sachlichen und zeitlichen Gliederung der Berufsausbildung (Ausbildungsrahmenplan) berücksichtigt werden.“ (HA-Empfehlung 56)

- 13 Damit ist nicht ausgeschlossen, dass Berufe historisch auch auf andere Weise erzeugt wurden.
- 14 „On the whole, although there are exceptions, those who produce the discourse or effect the discourse to be re-contextualized are not agents of its re-contextualization. It is important to study those cases where the producers or effectors of the discourse are also its recontextualizers.“

fachlichen Experten eines bestimmten Berufsfeldes, die sich aus Vertretern der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände sowie des Staates zusammensetzen und die zur Erarbeitung/Modernisierung einer Ausbildungsordnung in jeweils einzuberufenden Fachbeiräten zusammenkommen (§22 BIBB-Satzung unter Verweis auf §90(3)1a BBiG; §2(2) Richtlinien des Hauptausschusses) und die einen Konsens erreichen sollen¹⁵. Das Feld der Pädagogik, vertreten durch die für die schulische Seite des dualen Systems verantwortlichen Länder, spielt bei der Erzeugung und Rekontextualisierung von Berufsdiskursen eine nachgeordnete Rolle (vierter von fünf Prozessschritten für die Erarbeitung einer Ausbildungsordnung nach HA-Empfehlung 130).

Drittens: Vorhandensein von *expliziten Kriterien für die primäre Kontextualisierung*, also für die legitime Erzeugung der Diskurse, die durch Rekontextualisierung der pädagogischen Vermittlung zugeführt werden. Die primäre Kontextualisierung der in der Schule rekontextualisierten Diskurse verortet Bernstein vorrangig an den Hochschulen; das Kriterium für Ansehen von dort erzeugten Texten ist Originalität (Bernstein 2000, S. 39).

Demgegenüber enthält Hauptausschuss-Empfehlung 28 explizite Kriterien für die legitime primäre Kontextualisierung von Ausbildungsberufen, insbesondere:

- „hinreichender Bedarf an entsprechenden Qualifikationen, der zeitlich unbegrenzt und einzelbetriebsunabhängig ist
- Ausbildung für qualifizierte, eigenverantwortliche Tätigkeiten auf einem möglichst breiten Gebiet
- breit angelegte berufliche Grundbildung
- Anlage auf dauerhafte, vom Lebensalter unabhängige berufliche Tätigkeit
- Grundlage für Fortbildung und beruflichen Aufstieg“ (alles HA-Empfehlung 28(2)).

Die Kriterien zeigen, dass ein legitim kontextualisierter Ausbildungsberuf räumlich („einzelbetriebsunabhängig“) und zeitlich breit angelegt ist und damit eine breite Orientierungsperspektive bietet, die über eine kurzfristige Nutzung und über die Vermittlung eng tätigkeitsbezogener Kenntnisse und Fähigkeiten hinausgeht. Dafür spricht auch die obligatorische „Ausbil-

15 Der Ordnungsprozess gilt [...] als „gelingen“, „wenn [...] der Entwurf im Konsens mit den Sachverständigen der beteiligten Sozialparteien erstellt wurde, Stellungnahmen der Spitzenorganisationen der Sozialparteien eingegangen sind und dieser Entwurf die Zustimmung des Hauptausschusses gefunden hat“ (HA-Empfehlung 130).

dungsdauer zwischen zwei und drei Jahren“ (ebd.) sowie der „Erwerb von Befähigung zum selbständigen Denken und Handeln bei der Anwendung von Fertigkeiten und Kenntnissen“ (ebd.).

Weitere Kriterien verlangen von dem legitim zu schaffenden Ausbildungsberuf Rekontextualisierbarkeit („Möglichkeit eines geordneten Ausbildungsganges“ (ebd.)) und Evaluierbarkeit („Operationalisierbarkeit der Ausbildungsziele“ (ebd.)). Das Kriterium „Ausreichende Abgrenzung von anderen Ausbildungsberufen“ (ebd.) schließlich kann mit Bernstein als „starke Klassifikation“ zwischen den Berufen formuliert werden, was nach Bernstein (1975) zu einer Stärkung der Identität führt.¹⁶

Es ist zu erwarten, dass bei solch spezifischen Merkmalen des Feldes der Rekontextualisierung – Zusammenfallen von primärer Kontextualisierung und Rekontextualisierung, Sozialpartner als Hauptakteure sowie explizite Regeln auch für die legitime primäre Kontextualisierung – der pädagogische Diskurs als Outcome der Rekontextualisierung ebenfalls eine spezifische Modalität zeigt.

Der pädagogische Berufsdiskurs

Der pädagogische Berufsdiskurs besteht in Antworten auf die Fragen nach dem „Was“ und „Wie“ der Vermittlung. Das „Was“ bezieht sich auf die legitimen Texte, die vermittelt/erworben werden sollen. (N. B.: Ein Text ist bei Bernstein (2000, 18) „alles, was evaluiert/bewertet wird, bis hin zu einer Körperhaltung oder einer einzelnen Bewegung“.) Für den pädagogischen Berufsdiskurs ist (zunächst allgemein formuliert) das „Was“: berufliche Handlungsfähigkeit und erforderliche Berufserfahrungen (§1(3) BBiG). Daraus folgt logischerweise für das „Wie“: Die Vermittlung muss im Tätigsein und an einem Ort erfolgen, wo der Beruf ausgeübt wird. Gleichzeitig muss der Vermittlung ein geordneter Ausbildungsgang zugrunde liegen (§1(3) BBiG) und damit ein Prinzip der Organisation der Ausbildungsinhalte nach Zeit und Raum, mit anderen Worten, ein Ordnungsprinzip bzw. ein, um nun wieder Bernsteins Begrifflichkeit zu gebrauchen, offizieller pädagogischer Diskurs, der sich in speziellen Relationen von Raum, Zeit und Text manifestiert und hinter dem auch bestimmte Subjektprojektionen stehen, d.h. ideologische Vorstellungen davon, wie Lehrende und Lernende sind und wie sie werden sollen.

16 „Strong classification also creates a strong sense of membership in a particular class and so a specific identity“ (Bernstein 1975, S.90).

Pädagogische Orte des pädagogischen Berufsdiskurses sind in erster Linie der Betrieb (§2(1)1 BBiG), der bestimmte Voraussetzungen erfüllen muss, um zu einem legitimen pädagogischen Ort zu werden¹⁷, sowie dann obligatorisch die Berufsschule (§2(1)2 BBiG). Weitere pädagogische Orte sind optional (überbetriebliche Ausbildungsstätten, Verbundausbildung (§2(1)3 BBiG)). Auch bei der Organisation und der Erstellung der Curricula für Ausbildung an den optionalen pädagogischen Orten spielen die Sozialpartner eine Rolle, sei es direkt¹⁸ oder indirekt¹⁹. Der vermittelte pädagogische Berufsdiskurs ist stets ein und derselbe, ungeachtet der Verschiedenheit der pädagogischen Orte, und mit Ausnahme des pädagogischen Orts Berufsschule stehen die Sozialpartner gemeinschaftlich dahinter.

Auch die *Relation zwischen Diskurs und Zeit* ist beim pädagogischen Berufsdiskurs spezifisch und unterscheidet sich von der des pädagogischen Diskurses für die Schule, so wie Bernstein sie sieht. Der pädagogische Berufsdiskurs transformiert den Text je nach Eingangsvoraussetzungen und Lernstadium der Auszubildenden. Altersmäßige Voraussetzungen wurden in den untersuchten Dokumenten nicht gefunden. Die Richtlinien oder Zeitrahmen, nach denen Ausbildungsordnungen zeitlich gegliedert sind, können ebenso wie die individuellen Ausbildungspläne im Betrieb flexibel abgearbeitet werden, solange das Gesamtziel der Ausbildung nicht gefährdet wird. Die Ausbildungsordnungen sind Mindeststandards und erlauben auch ein Mehr an Vermittlung. Vor allem aber gibt es Regelungen für Verkürzungen und Verlängerungen der Ausbildungszeit je nach Leistung während der Ausbildung (§8 BBiG/§27b HWO; auch §45 BBiG/§37 HWO) und je nach den individuellen Voraussetzungen (z.B. Höhe des allgemeinen Schulabschlusses) beim Eintritt ins duale System (HA-Empfehlungen 27 und 129; auch HA-Empfehlung 47 mit Verweis auf Verlängerungsmöglichkeit speziell für junge Leute ohne Hauptschulabschluss). Eine Zulassung zur Abschlussprüfung ist schließlich auch völlig ohne Ausbildung möglich,

17 §27 BBiG/§21 HWO; HA-Empfehlung 13

18 „Überbetriebliche Ausbildungspläne sollen bedarfsorientiert und zeitnah entwickelt werden. Insbesondere die Fachverbände der Wirtschaft und die Gewerkschaften geben Impulse und fachliche Anregungen.“ HA-Empfehlung 106, 3.1

19 Die indirekte Beteiligung der Sozialpartner erfolgt über die für überbetriebliche Ausbildungsstätten verantwortlichen zuständigen Stellen bzw. deren Berufsbildungsausschuss, dem obligatorisch auch Gewerkschafts- und Berufsschulvertreter angehören (§77 BBiG) „Wichtige Angelegenheiten, in denen der Berufsbildungsausschuss anzuhören ist, sind insbesondere 1. Erlass von Verwaltungsgrundsätzen ... zur Durchführung der über- und außerbetrieblichen Ausbildung...“ (§79(2)1 BBiG); zu informieren ist der Berufsbildungsausschuss auch über den Bau eigener überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (§79(3)6 BBiG)).

sofern eine Tätigkeit in dem entsprechenden Beruf von mindestens dem Eineinhalbfachen der, für die Ausbildung vorgeschriebenen, Zeit nachgewiesen werden kann (§45(2) BBiG). Die betriebliche Ausbildung führt somit nicht zu einer Homogenisierung der Lernenden, sondern zu einer Individualisierung der Lernzeiten, zu einer sequentiellen Ordnung in Abhängigkeit von Lernstadium und persönlichen Voraussetzungen. Der pädagogische Diskurs der Schule hingegen stratifiziert nach Alter, so dass Bernstein (1986, S.211) behaupten kann: „Der Text wird immer in einen spezifischen altersbezogenen Inhalt transformiert“.

Für die *Lernenden* des pädagogischen Berufsdiskurses, so wie sie im offiziellen pädagogischen Diskurs (OPD) in den analysierten Dokumenten projiziert werden, enthalten die untersuchten Dokumente keine Eingangsvoraussetzungen, im Gegenteil: „Auch in Zukunft werden alle Ausbildungsberufe für alle Schulabgänger offen sein“ (HA-Empfehlung 74). Angesprochen sind insbesondere auch junge Menschen, die mit schulisch-akademischem Lernen Schwierigkeiten haben (HA-Empfehlung 86). Sie sollen beruflich handlungsfähig werden, was in größeren Betrieben auch eine praktische Einführung in die reale betriebliche Mitbestimmung einschließt (Betriebsverfassungsgesetz, 3. Teil: Jugend- und Auszubildendenvertretung). Ferner empfiehlt der Hauptausschuss den zuständigen Stellen Maßnahmen zur Stärkung der Beteiligung der Auszubildenden an der Gestaltung der Ausbildungsorganisation (HA-Empfehlung 15). Die Lernenden werden in der Welt der Erwerbstätigkeit als verwundbar angesehen und erfahren besonderen rechtlichen Schutz. Aus dem Ausbildungsvertrag, der zwischen Auszubildenden und dem ausbildenden Betrieb unterzeichnet wird, resultieren beiderseitige Verpflichtungen, die arbeitsrechtlich einklagbar sind (§14 BBiG). Auch schützt das Gesetz die Auszubildenden vor persönlich nicht geeigneten Arbeitgebern und Ausbildern (§§28f BBiG).

Die im OPD projizierten *Ausbildenden* sind Mitarbeiter/-innen von Betrieben, die neben der persönlichen Eignung (Abwesenheit von Hinderungsgründen, wie unter §25 JArbSchG aufgezählt) über fachliche Eignung verfügen (§30 BBiG), d.h. über berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, nachzuweisen durch eine Prüfung und Berufserfahrung in einem relevanten Bereich, sowie über berufs- und arbeitspädagogische Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten. Letztere sind seit 2009 wieder durch das Bestehen einer Ausbildereignungsprüfung nachzuweisen. Weitergehende Informationen darüber, wie Ausbildende sind und wie sie werden sollen, erbrachte eine Analyse der Ausbildereignungsverordnung und der Hauptausschuss-Empfehlung 135, die ein Curriculum für Ausbildereignungskurse enthält.

Berufs- und arbeitspädagogische Eignung umfasst nach der AEVO (§2) „die Kompetenz zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren der Berufsausbildung in den Handlungsfeldern: 1. Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen, 2. Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken, 3. Ausbildung durchführen und 4. Ausbildung abschließen“. Jedem der vier Handlungsfelder des Ausbildens werden entsprechende Kompetenzen zugeordnet (§3 AEVO), die lernergebnisorientiert formuliert sind, d.h. als Aussagen darüber, was die künftigen Ausbilder in diesem Handlungsfeld in der Lage sein sollen/werden zu tun. Den Kompetenzen sind in der HA-Empfehlung 135 entsprechende Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten zugeordnet, zu denen beispielhaft Kursinhalte benannt werden, die als „Anregungen für die Gestaltung der Lehrgänge zu verstehen“ sind (HA-Empfehlung 135, S.4). Als entscheidend für die Schwerpunktsetzung in den Ausbildereignungskursen werden die organisatorischen Charakteristika der entsendenden Betriebe betrachtet, die die Tätigkeit der Ausbilder und ihre Qualifikationsanforderungen beeinflussen (ebd.). Die Kompetenzen, die die Ausbilder erwerben sollen, betreffen erwartungsgemäß die Vermittlung des Berufsdiskurses an die Auszubildenden (Kompetenz 2.1 und die Kompetenzen des Handlungsfelds 3). Da ein Ausbilder jedoch auch das Planen und Vorbereiten sowie das Abschließen von Ausbildung beherrschen soll, müssen noch weitere wesentliche Kompetenzen vermittelt werden. Diese betreffen die Organisation des pädagogischen Raums und der pädagogischen Zeit sowie die Gestaltung der Beziehungen nicht nur zwischen Ausbildern und Auszubildenden, sondern auch zwischen Auszubildenden und dem Betrieb als Institution sowie zwischen dem Betrieb als pädagogischer Ort und der zuständigen Stelle und schließlich auch das Verhältnis zwischen dem Berufsdiskurs und den betrieblichen Interessenvertretungen (Höhns 2013). Die im OPD projizierten betrieblichen Auszubildenden im dualen System sollen also die Antworten auf die Frage kennen, wer wem was unter welchen Bedingungen vermitteln darf, sie sollen die spezifische Modalität des pädagogischen Berufsdiskurses im dualen System kennen und die entsprechenden Prinzipien unter Berücksichtigung der jeweiligen betrieblichen Organisationsstruktur umsetzen, sowohl als „zukünftige Lernprozessbegleiter“ (HA-Empfehlung 135) von Auszubildenden als auch als Akteure im gesamten pädagogischen Berufsdiskurs.

Zwischenbilanz. Damit ist eine überblicksartige Darstellung des offiziellen pädagogischen Diskurses und seiner Projektionen gegeben, der als Ergebnis eines spezifischen Machtverhältnisses auf dem Rekontextualisierungsfeld im deutschen dualen System erzeugt wird. Mit Bernstein wird hier angenommen, dass dieser Diskurs in seiner Bewegung von der gesell-

schaftlichen Makroebene zur Mikroebene der Vermittlung mehrfach rekontextualisiert und damit potentiell auch verändert wird, bis er in der pädagogischen Praxis umgesetzt wird. Um zu ermessen, wie weit mögliche Veränderungen bei der Rekontextualisierung legitim sind, ist es wichtig, den Spielraum zu kennen, den der offizielle pädagogische Diskurs den untergeordneten gesellschaftlichen Ebenen zugesteht.

Evaluation

Näher an die „wirkliche“ Vermittlung führt ein abschließender Blick auf die institutionalisierte Evaluation. Diese stellt sozusagen das Kondensat des pädagogischen Codes dar bzw. der Macht- und Kontrollbeziehungen, die die Klassifikationen und Rahmungen der legitimen pädagogischen Praxis hervorgebracht haben. Die institutionalisierte Evaluation liegt, wie gleich im Einzelnen gezeigt wird, im dualen System bei den zuständigen Stellen, in der Regel den Kammern. §9 BBiG/§41 HWO legen fest: Soweit Vorschriften nicht bestehen, regelt die zuständige Stelle (bzw. die zuständige Handwerkskammer) die Durchführung der Berufsausbildung im Rahmen der gesetzlichen Vorschriften.

Genauer besehen sind für die Evaluation jedoch nicht die Arbeitgebervertretungen allein zuständig, sondern die Sozialpartner gemeinsam. Die zuständigen Stellen müssen für ihre Aufgaben im Bereich der Evaluation des pädagogischen Berufsdiskurses Organe einsetzen, Berufsbildungsausschüsse (§§77ff BBiG/§43f HWO) und Prüfungsausschüsse (§§39–42 BBiG/§§33–35a HWO), deren Zusammensetzung obligatorisch die Beteiligung von Gewerkschaftsvertreter/-inne/-n und Berufsschullehrer/-inne/n mit einschließt (§77(1) BBiG/§43 HWO bzw. §40 BBiG/§34 HWO; auch HA-Empfehlungen 120/121). Die Prüfungs- und Berufsbildungsausschüsse evaluieren alle Aspekte des pädagogischen Berufsdiskurses gemäß Rahmenvorgaben aus Hauptausschuss-Empfehlungen.

Relation von Ort und Diskurs: Die zuständigen Stellen bzw. ihre Berufsbildungsausschüsse evaluieren die Legitimität des Vermittlungsorts Betrieb. „Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung verpflichten die zuständigen Stellen, die Eignung der Ausbildungsstätten festzustellen und zu überwachen. Mit der Eintragung in das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse bestätigen sie die Eignung der Ausbildungsstätte für die beantragte Ausbildung“ (HA-Empfehlung 13). Die „Kriterien für die Eignung der Ausbildungsstätten [...] sollen den zuständigen Stellen als Grundlage für die Eignungsbeurteilung dienen und eine sorgfältige Auswahl sowie ein-

heitliche Entscheidungen fördern“ (ebd.). Über die Notwendigkeit bzw. die Möglichkeit, eine betriebliche Ausbildung durch überbetriebliche Ausbildungsmaßnahmen oder in Form einer Verbundausbildung zu ergänzen, entscheiden ebenfalls die zuständigen Stellen. Auch die Durchführung von Auslandsaufenthalten während der Ausbildung wird von den zuständigen Stellen überwacht und gefördert (§76(3) BBiG).

Relation von Zeit und Diskurs: Bei den zuständigen Stellen müssen die Anträge auf Verkürzung/Verlängerung der Ausbildung gestellt werden. (§45(1) BBiG/§37(1) HWO); entsprechend HA-Empfehlungen 27, 129 und 47). Sie nehmen auch die Zulassung zur Abschlussprüfung vor. Damit besitzen sie Instrumente zur Festlegung der legitimen Relation von Zeit und Diskurs.

Indem sie die Berufsbildung überwachen und Beratungsleistungen erbringen (§76 BBiG), haben die zuständigen Stellen bzw. ihre Berufsbildungsausschüsse auch eine allgemeine Deutungsmacht für die legitime Umsetzung des Diskurses in ihrem Zuständigkeitsbereich.

Subjektprojektionen: Die zuständigen Stellen führen das Verzeichnis der Ausbildungsverträge und registrieren die abgeschlossenen Ausbildungsverträge, beraten Betriebe und Auszubildende und regeln gegebenenfalls Konflikte (§76 BBiG/§71a HWO; HA-Empfehlung 19). Damit bestimmen sie die legitimen Relationen zwischen dem Berufsdiskurs und den Subjekten Betrieb und Auszubildende. Mit der Organisation, Durchführung und Bewertung der Abschlussprüfungen (§§39ff BBiG/§§33ff HWO) evaluieren die zuständigen Stellen bzw. ihre Prüfungsausschüsse die Auszubildenden. Richtlinien zur Durchführung von Abschlussprüfungen sind enthalten in den HA-Empfehlungen 120/121 sowie HA-Empfehlung 33 zur Durchführung mündlicher Prüfungen. Auch die Evaluation der Ausbilder hinsichtlich ihrer berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten obliegt den zuständigen Stellen und ihren Organen (HA-Empfehlung 135): Ausbildereignungsprüfungen werden hier organisiert, durchgeführt und bewertet (§4(5) AEVO; HA-Empfehlung 135).

Die zuständigen Stellen und ihre (sozialpartnerschaftlich besetzten) Organe halten also die Evaluationsregeln in den Händen. Hier „spricht die Macht“, es wird – im Rahmen des BBiG und der Empfehlungen des Hauptausschusses – der pädagogische Berufsdiskurs für das jeweilige Berufsfeld aufrechterhalten, legitimiert und auch verändert.

Abschließende Bemerkungen

Dieser Beitrag analysiert und beschreibt mit Hilfe von Konzepten Basil Bernsteins den in offiziellen Dokumenten zum Ausdruck gebrachten allgemeinen Regulationsdiskurs der deutschen Berufsbildung: das spezifische Machtverhältnis zwischen den Sozialpartnern bei der Kontextualisierung und Rekontextualisierung auf der Makroebene und auch in der institutionalisierten Evaluation des pädagogischen Berufsdiskurses. Die Argumentationslinie dieses Beitrags ist also zunächst eine machttheoretische: Wer die Macht hat, bestimmt, welches Wissen was wert ist. Für das duale System, so wie es sich heute darstellt, hat der deutsche Staat die Machtverhältnisse zwischen den verschiedenen Akteuren bei der Rekontextualisierung sowie auch bei der Evaluation anders organisiert als für das Schulwesen, was zur Erzeugung eines je spezifischen offiziellen pädagogischen Diskurses führt. Die erste Regel des pädagogischen Mechanismus, Bernsteins Distributionsregel, die „versucht den Zugang zur Arena der legitimen Produktion des Diskurses zu kontrollieren“²⁰ (Bernstein 2000, S.202), führte in Deutschland zum Entstehen von zwei unterschiedlich organisierten Rekontextualisierungsarenen, die zwei unterschiedliche pädagogische Diskurse (für Schulbildung und Berufsbildung) erzeugen mit jeweils unterschiedlichen Relationen von Ort, Zeit und Diskurs sowie unterschiedlichen Subjektprojektionen.

Mit dem pädagogischen Mechanismus und dem durch ihn erzeugten pädagogischen Diskurs, der einen Instruktionsdiskurs in einen Regulationsdiskurs einbettet (ID/RD), modelliert Bernstein die Verbindung von Macht, Wissen und Bewusstsein und damit die „Vorbedingung für Produktionen und Reproduktionen von Kultur“²¹ (Bernstein 1986, S.223). Insofern als in Deutschland der pädagogische Diskurs für die Schule und der pädagogische Berufsdiskurs mit ihren jeweiligen Regulationsdiskursen und den darin eingebetteten Instruktionsdiskursen (ID/RD) als gleichermaßen legitim gelten, darf behauptet werden, dass auch die, in den jeweiligen Instruktionsdiskursen vermittelten, verschiedenen Arten von Wissen gleichermaßen wertgeschätzt werden.

Die zunehmende Internationalisierung und die in der Einleitung zu diesem Beitrag festgestellte dominante Position des Schul-Paradigmas in der westlichen Erziehung und Bildung (nach Wackerhausen 1997) fordern dazu

20 „Distributive rules attempt to control access to the arena for the legitimate production of discourse.“

21 „precondition for the productions and reproductions of culture“

heraus, die Besonderheiten und Prinzipien des, in den Regulationsdiskurs des pädagogischen Berufsdiskurses eingebetteten, Instruktionsdiskurses detaillierter zu explizieren und zu rechtfertigen und das in diesem ID vermittelte Wissen näher zu betrachten. In Anbetracht der in diesem Beitrag dargestellten spezifischen Machtverhältnisse auf dem Feld der Rekontextualisierung von Berufsdiskursen erscheint insbesondere eine theoretische Untersuchung der Prinzipien nicht-personalen Wissens bedeutsam, des Wissens der berufsfachlichen Gemeinschaften, die als Sozialpartner den pädagogischen Berufsdiskurs bestimmen und in den zuständigen Stellen und ihren Organen auch evaluieren. Vielleicht bietet etwa Bernsteins (2000) Essay „Vertical and Horizontal Discourse“ hierfür eine geeignete Perspektive.

Literatur

- Archer, M. S. (1983): Process without System. In: *European Journal of Sociology* 24(01): S. 196–221.
- Ausbilder-Eignungsverordnung vom 21. Januar 2009 (BGBl. I S. 88)
- Bernstein, B. (1975): *Class, Codes and Control*, Band 3. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1986): On Pedagogic Discourse. In: Richardson, J. (Hrsg.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood press, S. 205–240.
- Bernstein, B. (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity – Revised edition*. Boston: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B./Diaz, M. (1984): Towards a theory of pedagogic discourse. In: *Collected Original Resources in Education* 8(3), S. 1–210.
- Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), das durch Artikel 22 des Gesetzes vom 25. Juli 2013 (BGBl. I S. 2749) geändert worden ist. www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/BBiG_2005/gesamt.pdf (Abruf 1.10.13)
- Betriebsverfassungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 25. September 2001 (BGBl. I S. 2518), zuletzt geändert durch Artikel 3 Absatz 4 des Gesetzes vom 20. April 2013 (BGBl. I S. 868). Online: www.gesetze-im-internet.de/betrvg/ (Abruf 11.9.2013).
- Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. *Gesammelte pdf-dateien*. www.bibb.de/de/32327.htm (Abruf 1.10.2013)
- Gellert, U./Sertl, M. (Hrsg.) (2012): *Zur Soziologie des Unterrichts – Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Handwerksordnung in der Fassung der Bekanntmachung vom 24. September 1998 (BGBl. I S. 3074; 2006 I S. 2095), die zuletzt durch Artikel 19 des Gesetzes vom 25. Juli 2013 (BGBl. I S. 2749) geändert worden ist. www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hwo/gesamt.pdf (Abruf 1.10.2013)

- Höhns, G. (2013): Ordnung und Steuerung der betrieblichen Berufsbildung in Deutschland im Prisma der Konzepte Basil Bernsteins. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 25, S.1–19. www.bwpat.de/ausgabe25/hoehns_bwpat25.pdf (16-12-2013) (Abruf 20.6.2014).
- Jugendarbeitsschutzgesetz vom 12. April 1976 (BGBl. I S.965), das zuletzt durch Artikel 3 Absatz 7 des Gesetzes vom 20. April 2013 (BGBl. I S.868) geändert worden ist. www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/jarbschg/gesamt.pdf (Abruf 20.1.2014)
- Pedro, E. (1981): Social stratification and classroom discourse. Stockholm: LiberLäro-medel Lund
- Wackerhausen, S. (1997): The scholastic paradigm and apprenticeship. In: Nordisk Pedagogik 17(3), S.195–203.

III. Wissenskonzepte und Wissensformen in der Berufsbildung

Der Aufbau von Erfahrungswissen in der betrieblichen Ausbildung von Ausbildungsverbünden: Potenziale und Bedingungen

Regula Julia Leemann, Lorraine Birr

1. Einleitung

Dem Lernort „Betrieb“ kommt im System der dualen Berufsbildung die Aufgabe zu, erstes *berufliches Erfahrungswissen* aufzubauen. Dieses beinhaltet sowohl explizites praktisches und theoretisches Handlungswissen wie implizites Handlungswissen, ein „Wissen, dass ...“ wie ein „Wissen, wie ...“ (Koller/Plath 2000, S.121). Die duale einzelbetriebliche Ausbildung ist vor allem in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) bezüglich des Aufbaus von Erfahrungswissen in neuerer Zeit zunehmend in die Kritik geraten: Ihre Erfahrungsenge würde die Jugendlichen nur unzureichend auf die Flexibilitätsanforderungen im zukünftigen Arbeitsleben vorbereiten (Kruse 2012; Minssen 2012). Wir interessieren uns für die Frage, wie sich in der dual organisierten beruflichen Bildung der Aufbau von Erfahrungswissen in die gewünschte Richtung verändern ließe. Dazu untersuchen wir das Potenzial von Ausbildungsverbünden, diese Erfahrungsenge zu überwinden, da in ihnen strukturell eine Neugewichtung des Aufbaus von Erfahrungswissen angelegt ist. Ausbildungsverbünde sind ein neues Ausbildungsmodell im Bereich der dualen Berufsbildung, welches *bottom up* entstanden ist, indem Betriebe begonnen haben, gemeinsam Fachkräftenachwuchs auszubilden. Seit Ende der 1990er-Jahre wird diese Organisationsform in den

deutschsprachigen Ländern zusätzlich *top down* von den jeweiligen nationalen Berufsbildungsministerien gefördert.¹

Wir fragen danach, aufgrund welcher ausbildungsbezogener Motive sich die Betriebe im Verbundmodell beteiligen, und welche Formen von Erfahrungswissen durch die Beteiligung gefördert werden. Im Weiteren interessieren wir uns dafür, unter welchen Bedingungen die Betriebe bereit sind, sich längerfristig am Verbundmodell zu beteiligen, welches diese Neugewichtung ermöglicht. Zur Untersuchung dieser Fragestellungen beziehen wir uns aus theoretischer Sicht auf die Soziologie der Konventionen (Boltanski/Thévenot 1999; Diaz-Bone 2009, 2011). Empirisch wird die Fragestellung im Rahmen einer Studie zu Ausbildungsverbünden in der Schweiz verfolgt.

2. Erfahrungswissen und die Kritik an der einzelbetrieblichen Ausbildung

2.1 Aufbau von Erfahrungswissen in der betrieblichen Ausbildung

Erfahrungswissen meint im Alltagsverständnis Wissen, das im Zuge praktischen Handelns und Ausprobierens („*learning by doing*“) und der dabei gewonnenen Erkenntnisse aufgebaut wird. Es wird stets aus einem Erlebniszusammenhang heraus generiert und ist sowohl personen- als auch situationsgebunden (Böhle 2009). In einem erweiterten Verständnis von Erfahrungswissen setzt sich dieses aus explizitem sowie aus implizitem Wissen zusammen (Koller/Plath 2000, S.120ff.). Explizites Wissen ist auf praktische oder theoretische Sachverhalte bezogen (Wissen, dass ...) und mitteilbar. Dagegen bezieht sich das implizite Wissen auf Vorgehensweisen (Wissen, wie ...), ist nicht ohne Weiteres verbalisierbar, und kann insofern auch als stillschweigendes Vertrautsein im Umgang mit etwas verstanden werden. Indem explizites und implizites Wissen hinsichtlich ihrer Funktionen komplementär angelegt sind, ermöglicht deren spezifisches Zusammenspiel eine sowohl auf Effizienz also auch Sicherheit abzielende Optimierung des

1 Für Deutschland Schlottau (2003); für Österreich Lachmayr/Dornmayr (2008); für die Schweiz BBT (2008). In der Schweiz erhalten Ausbildungsverbünde während der ersten drei Jahre eine Anschubfinanzierung des Bundes (BBT 2008). Wie eine Evaluation des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie zeigt, steigt die Zahl der Ausbildungsverbünde in der Schweiz nur langsam an. Die Zahl der Ausbildungsplätze wird für 2007 auf ein Prozent aller Ausbildungsplätze im dualen System geschätzt (BBT 2008). Neuere verlässliche Zahlen existieren nicht.

(Arbeits-)Handelns (Koller/Plath 2000; Dietzen 2008). Weiterhin stellt Erfahrungswissen eine wichtige Voraussetzung zur Bewältigung von Unwägbarkeiten und kritischen Situationen im (Berufs-)Alltag dar, zu deren Lösung die schematische Anwendung reinen Faktenwissens nicht ausreicht. Stattdessen bedarf es hierfür unter Rückgriff auf vergangene, ähnliche Situationen komplexer Interpretationsleistungen (Böhle 2005; Dietzen 2008).

Der Aufbau beruflichen Erfahrungswissens wird traditionell im praxisorientierten, betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung verortet. Aktiv in Arbeitsprozesse des Lehrbetriebes eingebunden, machen sich Auszubildende in unterschiedlichsten realen Situationen unter Anleitung von Berufsbildner/innen das Erfahrungswissen zu eigen, welches es zur kompetenten Ausübung des künftigen Berufs braucht. Je nach Entstehungs- und Anwendungskontext unterscheiden wir im Folgenden in einer heuristischen Herangehensweise drei Formen beruflichen Erfahrungswissens:

- *Berufsfachliches Erfahrungswissen* umfasst jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die auf den erlernten Beruf bezogen sind und systematisch mit Bezug auf die Anforderungen der Ausbildungsverordnung aufgebaut werden. Diese werden nach Bestehen der Lehrabschlussprüfung zertifiziert und sind damit überbetrieblich verwertbar.
- *Betriebliches Erfahrungswissen* bezieht sich auf die Spezifika eines Lehrbetriebes wie zum Beispiel die betriebliche Organisation von Arbeitsprozessen, die Produkt- und Dienstleistungspalette oder Arbeitsmethoden und -instrumente. Es ist das Ergebnis des von Becker (1964) genannten „*specific training*“, wodurch das Wissen eng an den Ausbildungsbetrieb gebunden ist.
- Als *berufsübergreifendes Erfahrungswissen* definieren wir jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die unter dem Begriff der Schlüsselkompetenzen² bzw. *soft skills* subsumiert werden. Hierzu gehören Selbstkompetenzen wie Selbstständigkeit oder Reflexionsfähigkeit, Sozialkompetenzen wie Kooperations- und Konfliktfähigkeit sowie Methodenkompetenzen wie vernetztes Denken oder die Fähigkeit zum Wissenstransfer (vgl. hierzu ausführlicher WKO 2003).

2 Wir verstehen (Schlüssel-)Kompetenzen als erfahrungsbasiert und damit als Bestandteil von Erfahrungswissen. Damit knüpfen wir an Kirchhöfers Kompetenzverständnis an, gemäß dem „Kompetenz [...] als Dispositionen vorhandene Selbstorganisationspotenziale zum Ausdruck [bringt], die sich in Tätigkeiten zeigen, bilden und verändern“ (ebd. 2004, S. 64).

2.2 Betriebliche Motive der Ausbildungsbeteiligung

Das Engagement von Betrieben in der Ausbildung ist immer auch von Verwertungsinteressen geprägt, wobei idealtypisch zwischen zwei Verwertungsmotiven unterschieden werden kann (vgl. im Folgenden Neubäumer 1999; Schellenbauer et al. 2010, S.70–75): Das *investitionsorientierte Motiv* der Ausbildungsbereitschaft zielt auf den langfristigen Aufbau von betrieblichen Nachwuchskräften und damit auf die produktive Arbeitsleistung der Auszubildenden *nach* der Lehrzeit ab. Deshalb hat der Betrieb ein starkes Interesse, die Qualität der Ausbildung hoch zu halten und dafür auch Ressourcen zu investieren. Die betriebliche Ausbildung orientiert sich am zukünftigen Bedarf an fachlichen und sozialisationsbezogenen Kompetenzen. Damit es nicht zu Fehlinvestitionen kommt, müssen die ausgebildeten jungen Fachkräfte im Betrieb verbleiben, was eine gewisse Bindungskraft des Betriebes voraussetzt.

Das *produktionsorientierte Motiv* legt den Schwerpunkt auf die produktive Arbeitsleistung der Auszubildenden *während* der Lehrzeit. Betriebe bilden auch aus, um eine günstige Arbeitskraft zu erhalten und damit kurzfristig vom Arbeitsvermögen Jugendlicher innerhalb der betrieblichen Ausbildung zu profitieren. Eine spätere Übernahme der ausgebildeten Fachkraft steht nicht im Zentrum. Um die Kosten-Nutzen-Bilanz zu verbessern, neigt der Betrieb erstens dazu, die Auszubildenden mit gering qualifizierenden Aufgaben zu beschäftigen, die wenig Betreuung und Anleitung erfordern. Zweitens ist er bestrebt, die Lehrinhalte auf die aktuellen und alltäglichen betrieblichen Erfordernisse auszurichten. Der Ausbildungsbetrieb investiert nur bedingt zeitliche und finanzielle Ressourcen (fachliche Betreuung, am Lernen und nicht am Produktionsprozess ausgerichtete Aufgabenstellungen) in eine breite berufsfachliche Ausbildung.

2.3 Kritik an der einzelbetrieblichen Ausbildung in Klein- und Mittelunternehmen (KMU)

Der Einsatz neuer Technologien in Produktion und Dienstleistung seit den 1980er-Jahren hat zu einer Re-Organisation betrieblicher Arbeitsprozesse und Re-Integration beruflicher Aufgaben geführt. Arbeitnehmende sind gemeinsam im Team für ganze Arbeitsprozesse zuständig, was eine breites berufsfachliches Wissen sowie Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten verlangt. Mit dem Ziel, eine betriebliche Leistungs- und Produktivitätssteigerung zu erreichen, wurde vermehrt Verantwortung und Autonomie an die Beschäftigten delegiert (Rosendahl/Wahle 2012; Voß 2001). Diese müssen heute die ihnen übertragenen Arbeitsabläufe selbstständig

planen, steuern und kontrollieren. Sie sind dafür verantwortlich, das eigene berufliche Profil beständig weiterzuentwickeln und ihre eigene Arbeitsmarktfähigkeit zu erhalten, um Wechsel und Umbrüche bewältigen und in ihre berufliche Laufbahn positiv integrieren zu können (Voß/Pongratz 1998). Ein kompetenter Umgang mit diesen vielfältigen und sich laufend verändernden Anforderungen setzt ein hohes Maß an Schlüsselkompetenzen voraus (Voß/Pongratz 1998; Kaufhold 2009; Rosendahl/Wahle 2012).

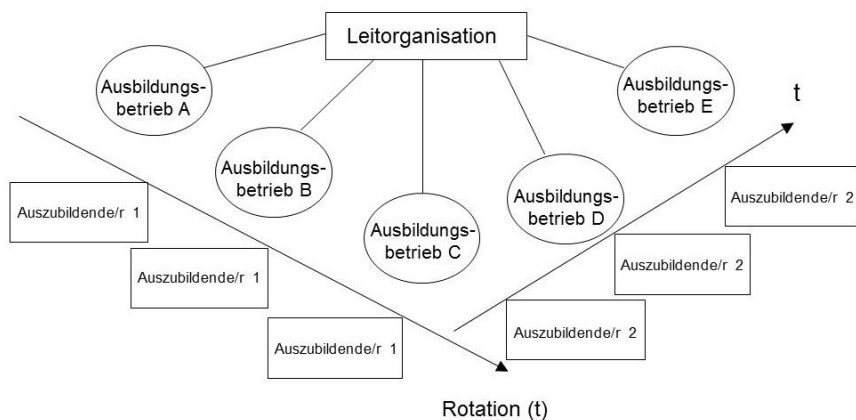
Blickt man nun auf die Rahmenbedingungen der einzelbetrieblichen dualen Lehre in KMU, dann werden die folgenden Beschränkungen erkennbar: Das *berufsfachliche Erfahrungswissen* ist an den *Tätigkeitsbereich des einen Lehrbetriebes gebunden*. KMU können aufgrund von Spezialisierung jedoch immer weniger die für den Beruf charakteristische Gesamtheit von Tätigkeitsfeldern abdecken. Ebenso sind die Möglichkeiten zum Aufbau *berufsübergreifenden Erfahrungswissens* maßgeblich durch strukturelle Vorgaben im Lernort Betrieb definiert. In KMU sind in diesem Zusammenhang die Weite und Vielfalt des Erfahrungsraumes für die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen wie Flexibilität, Selbstorganisation oder Kommunikationsfähigkeit sehr eingeschränkt (Kruse 2012, S.272). Auch das Spektrum des betrieblichen Erfahrungswissens ist kleinräumig, wenn mit Großbetrieben verglichen wird, wo Auszubildende verschiedenen Abteilungen und deren Kulturen kennenlernen können.

Vor diesem Hintergrund wird eine wesentliche Schwäche der dual organisierten Berufsausbildung in KMU in ihrer einzelbetrieblichen Fassung gesehen. Sie bietet in ihrer gegenwärtigen Ausgestaltung immer weniger die Voraussetzung, dass Auszubildende jene Wissensbestände und Kompetenzen aufbauen, welche sie zur Bewältigung ihres zukünftigen Arbeitsalltages und ihrer beruflichen Laufbahn mittel- und langfristig benötigen. Sie erlaubt Auszubildenden nur einen sehr begrenzten Einblick in die Realität ihres künftigen Berufsalltags und wirkt sich auch deshalb negativ auf die Spannweite beruflicher Kompetenzen aus, weil „die zum biografischen Zeitpunkt des Ausbildungseintritts sehr prägsame erste Betriebserfahrung [...] die besondere Form, in der in diesem Betrieb gearbeitet, organisiert und ausgebildet wird, wie einen ‚Prototyp‘ erscheinen [lässt]“ (Kruse 2012, S.274). Gefordert wird eine Flexibilisierung betrieblicher Bildung, welche Auszubildenden ein größeres Spektrum an Erfahrungen eröffnet, dem einzelnen Lehrbetrieb einen stärker exemplarischen Charakter verleiht, vermehrt auf die Förderung von berufsübergreifendem Erfahrungswissen fokussiert und den Aufbau breiten berufsfachlichen und vielfältigen betrieblichen Erfahrungswissens ermöglicht.

3. Potenziale von Ausbildungsverbünden im Aufbau von beruflichem Erfahrungswissen

In der Praxis existieren verschiedene Modelle von Ausbildungsverbünden (BMBF 2011). Das von uns in der Schweiz untersuchte und vom Staat seit Ende der 1990er-Jahre geförderte Modell (vgl. Abb.1) soll u.a. die Qualität der betrieblichen Grundbildung in KMU verbessern (Walther/Renold 2005). In diesem Modell wechseln die Auszubildenden während ihrer Lehrzeit je nach Beruf alle sechs bis zwölf Monate den Ausbildungsbetrieb (Rotationssystem). Eine überbetriebliche Trägerschaft (Leitorganisation) ist für den Aufbau und den Betrieb des Ausbildungsnetzwerkes zuständig. Sie wählt die Auszubildenden aus, schließt mit ihnen den Lehrvertrag ab und weist sie den wechselnden Ausbildungsbetrieben zu. Die Auszubildenden werden von zwei Personen betreut (Prinzip der geteilten Betreuung). Ein Ausbildungsleiter in der Leitorganisation ist offizieller Lehrmeister und in dieser Funktion auch für die Beurteilung verantwortlich. Vor Ort in den Ausbildungsbetrieben ist ein Berufsbildner für die fachliche Ausbildung der Auszubildenden zuständig. Die Leitorganisation unterstützt die Betriebe in der Verfolgung der Ausbildungsziele mittels Coaching und internen Veranstaltungen. Für diese diversen Dienste wird die Leitorganisation von den Betrieben bezahlt.

Abb. 1: Modell Ausbildungsverbund



Quelle: Eigene Darstellung

In dieser Organisationsform ist *strukturell eine Verschiebung und Neugewichtung* im Aufbau von beruflichem Erfahrungswissen zu finden:

- Durch das *Rotationsprinzip* lernen die Jugendlichen unterschiedliche Tätigkeitsfelder und Firmenkulturen kennen und verlassen die Enge der einzelbetrieblichen Erfahrungswelt, was ihr berufsfachliches Erfahrungswissen verbreitert und ein pluralisiertes betriebliches Erfahrungswissen ermöglicht. Die Auszubildenden müssen sich im Weiteren bei jedem Wechsel in neue Betriebswelten einfinden, neue Beziehungen aufbauen und dafür sorgen, am neuen Ort ihre Lernziele abdecken zu können, was Kompetenzen im Bereich des berufsübergreifenden Erfahrungswissens befördert.
- Die Entwicklung dieser Kompetenzen wird zusätzlich durch das *Prinzip der geteilten Betreuung* begünstigt. Da die Hauptbetreuung außerhalb des Betriebs bei der Leitorganisation angesiedelt ist, müssen die Auszubildenden mehr Selbstverantwortung für ihre Ausbildung übernehmen und Problemstellungen selbstständiger lösen.
- Die Leitorganisation kann durch die Zusammenlegung der Ressourcen den Aufbau von berufsfachlichem und berufsübergreifendem Erfahrungswissen im betrieblichen Ausbildungsalltag durch *fachspezifische Weiterbildungen* und *Besichtigungen*, betriebliche *Projektformen* und *Erlebniswochen* ergänzen.

Wir gehen deshalb davon aus, dass die betriebliche Ausbildung in einem Ausbildungsverbund einerseits vielfältige berufsfachliche Erfahrungen und damit eine breite Fachlichkeit unterstützt. Andererseits ermöglicht sie den Aufbau von pluralisiertem betrieblichem Erfahrungswissen sowie berufsübergreifendem Erfahrungswissen und fördert dadurch Schlüsselkompetenzen wie Flexibilität, Mobilitätsbereitschaft, Selbstkontrolle, Kommunikationsfähigkeit und Eigeninitiative bei den Auszubildenden.

4. Beteiligungsmotive in pluralen Wertigkeitsordnungen

Bei der Beteiligung im Verbundmodell spielen verschiedene Motive eine Rolle. Um diese theoretisch zu verorten, beziehen wir uns auf die Soziologie der Konventionen, einem transdisziplinären Ansatz mit Wurzeln in der französischen neuen pragmatischen Soziologie (Diaz-Bone 2009; Diaz-Bone 2011). Gemäß diesem theoretischen Ansatz stützen sich organisationale Akteure bei ihren Evaluationen und Entscheidungen auf eine limitierte Zahl von sich historisch herausgebildeten Wertigkeitsordnungen (Konventio-

nen) ab (Boltanski/Thévenot 2007; Boltanski/Chiapello 2001; Knoll 2014). Jede dieser Wertigkeitsordnungen beansprucht für sich eine universelle Gültigkeit und steht gleichberechtigt neben den anderen (Boltanski/Thévenot 1999, S.365). Das Geprüfte – in unserem Fall die Frage der Ausbildungsbeteiligung und deren Ausgestaltung – muss sich in Bezug auf die von den Akteuren ins Spiel gebrachten Wertigkeitsordnungen bewähren. Die Größe (*grandeur*) des Geprüften innerhalb einer bestimmten Ordnung wird auf der Basis des Äquivalenzprinzips bestimmt, eines „Maßstabs“, der ein sozial geteiltes allgemeinverständliches Urteil ermöglicht. Jede Wertigkeitsordnung ist auf ein bestimmtes Gemeinwohl hin orientiert, wodurch soziale Kohäsion entsteht.

In sozialen Situationen kommen diese Wertigkeitsordnungen selten isoliert voneinander vor, sondern treten gleichzeitig auf und stehen gegenseitig in Konkurrenz um Legitimation. Auf unseren Gegenstand bezogen heißt dies, dass die Betriebe unterschiedliche Erwartungen und Interessen in Bezug auf die Beteiligung an beruflicher Bildung haben. In Kompromissen können zwei (oder mehrere) Äquivalenzprinzipien jedoch mehr oder weniger gleichgewichtig nebeneinander stehen bleiben und in einem „sowohl als auch“ unterschiedlichen Wertordnungen Rechnung tragen (ebd. 1999, S.374). Kompromisse als Ergebnisse von Aushandlungen und Einigungen sind von der Anlage her fragile Gebilde. Sie können jedoch über Kompromissobjekte, in denen Elemente zweier (oder mehrerer) Wertigkeitsordnungen eingelagert sind, stabilisiert werden (Boltanski/Thévenot 1999, S.375). Bezüglich der Fragen, welche ausbildungsbezogenen Motive zu einer Beteiligung am Verbund führen und welche Formen von Erfahrungswissen durch das Verbundmodell gefördert werden, können wir folgende Arbeitshypothesen formulieren (vgl. Abb.2):

Abb. 2: Wertigkeitsordnungen (WO)

	Industrielle WO	Projekt- förmige WO	Häusliche WO	Staats- bürgerliche WO	Marktliche WO
Äquivalenz- prinzip (Was wird bewertet? Was ist von Wert?)	Effizienz, Expertise	Vernetzung, Flexibilität, Kommuni- kation, Mobilität	Nähe, Hierarchie, Tradition	Integration, Solidarität, Vorrang des Kollektivs	Preis-Leis- tungsver- hältnis
Zeitliche Perspektive	Mittel- und langfristig	Befristet	Vergangen- heitsbezo- gen	Grund- sätzlich	Kurzfristig

	Industrielle WO	Projekt- förmige WO	Häusliche WO	Staats- bürgerliche WO	Marktliche WO
Motiv Ausbildungs- beteiligung	Fachlich gut qualifizierte Arbeitskraft für den Betrieb, die Branche, das Berufsfeld	Projekt-förmige Branche und postindustrielle Arbeitswelt erfordern Schlüsselkompetenzen	Auszubildende werden in gesellschaftliche Werte und Ordnungen hinein sozialisiert.	Auszubildende werden in Gesellschaft integriert, können die beruflich sich wandelnden Anforderungen bewältigen	Auszubildende/-r ist produktive Arbeitskraft
Welche Form von beruflichem Erfahrungswissen wird gefördert?	(Breites) berufsfachliches Erfahrungswissen	Berufsübergreifendes und pluralisiertes betriebliches Erfahrungswissen	Betriebliches Erfahrungswissen	Alle Formen von Erfahrungswissen	Betriebliches Erfahrungswissen

Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage von Boltanski und Thévenot (1999, 2007), Boltanski und Chiapello (2001, S. 466 f. sowie 2003, S. 152 ff.), Diaz-Bone (2009).

Bei Betrieben, welche ihre Beteiligung mit dem langfristigen Aufbau von fachlich gut qualifiziertem Nachwuchs für den Betrieb oder die Branche begründen, beruht ihr Motiv auf der *industriellen* Wertigkeitsordnung und das in ihr innewohnende Äquivalenzprinzip der Effizienz und Expertise. Die berufliche Ausbildung besitzt dann Größe, wenn sie aus den Jugendlichen kompetente und leistungsfähige Arbeitskräfte macht, die in ihrem Tätigkeitsfeld fachliche Expertise mitbringen. Berufsfachliches Erfahrungswissen wird hoch gewertet.

Akteure, welche mit dem Verbund ein Ausbildungsmodell befürworten, das die Jugendlichen befähigt, sich selbstständig und schnell auf neue berufliche Situationen einzustellen und wichtige Qualifizierungsschritte eigenverantwortlich einzuleiten und ihnen einen vielfältigen Einblick in unterschiedliche betriebliche Kulturen ermöglicht, beziehen sich auf die *projektförmige* Wertigkeitsordnung. Berufsübergreifendes sowie pluralisiertes betriebliches Erfahrungswissen sind zentral.

Die berufliche Ausbildung wird in der *häuslichen* Ordnung danach beurteilt, inwiefern sie die Auszubildenden in eine betriebliche Gemeinschaft mit ihren Arbeits- und Abhängigkeitsverhältnissen hinein sozialisiert. Als wichtig eingestuft wird betriebliches Erfahrungswissen, das Kenntnisse von betrieblichen Rollen, sozialen Verhaltensregeln oder informellen Hierarchien umfasst.

In der *staatsbürgerlichen* Wertigkeitsordnung müssen die aufgebauten Wissensformen der langfristigen Integration der Ausgebildeten in die Arbeitswelt und Gesellschaft sowie dem Wohl des Kollektivs dienen. Das Modell der dualen Ausbildung erlaubt dem Jugendlichen die Übernahme einer Position in der betrieblichen Gemeinschaft. Das Prinzip der Beruflichkeit und die staatlich gesteuerte Ausbildung garantieren, dass die ausgebildete Fachkraft überbetrieblich mobil ist und langfristig soziale Sicherheit und Status erlangt. Die Expertise der Arbeitskraft leistet einen Beitrag für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und das gesellschaftliche Wohlergehen, insbesondere wenn es um öffentliche Güter wie Gesundheit, Bildung oder öffentlichen Verkehr geht. Je nach Schwerpunkt der Argumentation wird betriebliches, (breites) berufsfachliches, pluralisiertes betriebliches und berufsübergreifendes Erfahrungswissen betont.

Motive, welche sich der *marktlichen* Wertigkeitsordnung zuordnen lassen, zeigen sich in Preis-/Leistungsüberlegungen, Konkurrenzdynamiken und kurzfristigen betrieblichen Verwertungsinteressen. Akteure, die sich auf Aspekte der marktlichen Ordnung abstützen, plädieren für Ausbildungsstrukturen, die in einem günstigen Kosten-Nutzen-Verhältnis für sie sind. Die Ausbildung darf deshalb nicht zu teuer sein und die Auszubildenden müssen während der Lehrzeit möglichst produktiv eingesetzt werden können. Diese Handlungslogik befördert den Aufbau von einzelbetrieblichem Erfahrungswissen, was in Widerspruch zum Rotationsmodell steht.

5. Empirische Analyse der Verbundausbildung

Die nachfolgend analysierten Daten stammen aus einem Forschungsprojekt zu Ausbildungsverbünden in der Schweiz.³ Wir untersuchen die betrieblichen Motive und Erfahrungen einer Ausbildungsbeteiligung im Verbund im Hinblick auf die Frage, wie die Betriebe diese Ausbildungsform beurteilen und unter welchen Bedingungen sie bereit sind, sich am Modell zu beteiligen. Wir analysieren dazu zwei Ausbildungsverbünde: den *Spediti-
onsverbund* und den *öV-Verbund*. Beide Verbünde sind vor rund 15 Jahren

3 Forschungsprojekt „Lehrbetriebsverbünde in der Praxis – Eine multiple Fallstudie zum Funktionieren und den Anforderungen einer neuen Organisationsform der betrieblichen Lehre aus Sicht verschiedener Akteure“. Vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderte Laufzeit: 6/2011–11/2014. Projektleitung Regula Julia Leemann, Professur für Bildungssoziologie, Pädagogische Hochschule FHNW, Basel und Christian Imdorf, Seminar für Soziologie, Universität Basel. Projektmitarbeiterinnen: Lorraine Birr, Sandra Da Rin, Rebekka Sagelsdorff, Nicolette Seiterle, Sandra Hafner, Melitta Gohrbandt.

bottom up aus der Branche *internationale Speditionslogistik* beziehungsweise *öffentlicher Verkehr* entstanden. Anstoß hierzu bildete im ersten Fall die Initiative des Branchenverbandes, im zweiten Fall das Outsourcing der beruflichen Bildung in zwei großen öV-Bahnbetrieben.

Abb.3 gibt Auskunft über die Größe der beiden Verbünde und die zwei hier fokussierten Ausbildungsberufe und enthält Angaben zur Datengrundlage. Die beiden untersuchten kaufmännischen Berufe zeichnen sich in Hinblick auf ihr Tätigkeits- und Anforderungsprofil durch einen hohen Grad an Komplexität aus (Tiemann 2012, S.54), welcher neben berufsübergreifenden Kompetenzen breit angelegtes berufsfachliches Erfahrungswissen verlangt, das im KMU-Bereich oft nicht mehr durch einen Betrieb abgedeckt werden kann.

Abb. 3: Untersuchte Ausbildungsverbünde

	«Speditionsverbund»	«öV-Verbund»
Größe	35 Mitgliedsbetriebe ca. 40 Lernende	40 Mitgliedsbetriebe, wobei ein Betrieb 80% der Ausbildungsplätze abdeckt (Bundesbetrieb). ca. 1800 Lernende
Untersuchter Lehrberuf	Kaufleute Internationale Speditionslogistik	Kaufleute öffentlicher Verkehr (KVöV)
Daten	Leitfadengestützte Experteninterviews mit Vertretern von sieben Ausbildungsbetrieben: – drei Betriebe im Verbundmodell – zwei Betriebe bilden zurzeit nicht aus – zwei Betriebe im Betriebsmodell Leitfadengestützte Experteninterviews mit Vertretern der Leitorganisation Informationen aus Geschäftsberichten, Statuten, GV-Protokollen, Ausbildungskonzepten u. a.	Leitfadengestützten Experteninterviews mit Vertretern von sieben Ausbildungsbetrieben – alle Betriebe bilden zurzeit aus – Betriebsmodell existiert nicht Leitfadengestützte Experteninterviews mit Vertretern der Leitorganisation Informationen aus Geschäftsberichten, Statuten, GV-Protokollen, Ausbildungskonzepten u. a.

Im Speditionsverbund besteht neben dem Verbundmodell noch ein zweites Ausbildungsmodell, das sogenannte Betriebsmodell. Betriebe können einzelne Dienstleistungen bei der Leitorganisation einkaufen, die Auszubildenden rotieren aber nicht und sind direkt beim Betrieb angestellt. Für unsere Fragestellung interessant sind die Begründungen, weshalb diese Betriebe sich nicht für das Verbundmodell entschieden haben.

Zur Rekonstruktion der Wertordnungen haben wir in den Interviews jene Passagen, in denen es um die Bewertung unterschiedlicher Formen von Erfahrungswissen, um die Motive der Beteiligung im Verbund und um die Erfahrungen mit der Verbundausbildung geht, untersucht. Welches sind Vorteile beziehungsweise Nachteile der Ausbildungsform in Bezug auf die Organisation der Ausbildung und die darin erworbenen Kompetenzen, und wie werden diese begründet? Welches sind die Bedingungen dafür, sich in der Verbundform zu engagieren? Welche Aspekte des Verbundmodells werden kritisiert und weshalb?

5.1 Motive der Beteiligung in der Verbundausbildung und der Aufbau von beruflichem Erfahrungswissen

In diesem Kapitel untersuchen wir die Motive einer Beteiligung im Verbund und zeigen auf, wie durch die Ausbildungsbeteiligung im Verbund die verschiedenen Formen von beruflichem Erfahrungswissen befördert werden.

Breites berufsfachliches Erfahrungswissen

In beiden Ausbildungsverbünden wird vor allem von kleineren Betrieben die Ausbildung im Verbund damit begründet, dass das erforderliche Tätigkeitsprofil für dieses komplexe Berufsbild nicht befriedigend abgedeckt werden kann. Sie sind auf die Kooperation mit anderen Firmen angewiesen, die einen anderen Verkehrsträger, einen anderen Fachbereich abdecken.

„In der Spedition haben wir so viele Branchen, wie Flugfracht, wie Container, wie Rheinschifffahrt, wie Übersee, wie LKW-Verkehr, Post, Bahn et cetera. Und wir sind ein kleiner Betrieb. [...] Wir können gar nicht alles ausbilden.“ (Ausbildungsbetrieb Speditions-Verbund)

Erst die Ausbildung in verschiedenen Betrieben ermöglicht das breite Spektrum an berufsfachlichem Erfahrungswissen, welches in diesen auf (inter-)nationale Mobilität ausgerichteten Berufen notwendig ist und ein ganzheitliches Verständnis für die Branche erlaubt. Auch die Auszubildenden im öV müssen über „Schienenverkehr“ und „Cargo“ (Frachtgut) Bescheid wissen, sie müssen verstehen, wie „eine Seilbahn funktioniert, und wie ein Schiff“.

In dieser Argumentation zeigt sich die *industrielle* Ordnung, welche eine professionelle Ausbildung ins Zentrum setzt und auf die langfristige Rekrutierung fachlich kompetenter Expert/innen angelegt ist. Um die Professio-

nalität der Ausbildung zu gewährleisten, begleitet die Leitorganisation die Berufsbildner in den Betrieben in ihrer Ausbildungsaufgabe, die bezüglich Bildungsverordnungen und Leistungszielen zunehmend komplexer und unübersichtlicher wird.

In den Begründungen für die Sinnhaftigkeit der Verbundausbildung ist das Entstehen für die genannte fachliche Breite aber auch kompatibel mit der *staatsbürgerlichen Wertigkeitsordnung*. Kleine Betriebe haben oftmals keine Ausbildungsbewilligung, da sie die durch die Berufsbildungsverordnung geforderten Lern- und Leistungsziele nicht abdecken können. Die Ausbildung im Verbund garantiert durch eine breit gefächerte fachliche Ausbildung im Weiteren die Integration der nachwachsenden Generation in eine Arbeitswelt, welche laufend im Umbruch ist, sodass die Jugendlichen von heute nicht „für immer und ewig“ im gleichen Bereich tätig sein werden.

„Der Verbund ist hoch sinnvoll. Weil öffentlicher Verkehr eine breite Ausbildung bietet, der die Leute auch nicht in Fachsilos zwingt. [...] Es ist ok, wenn man [...] noch vor zwanzig Jahren das Gefühl hatte, diese Leute müssen für immer und ewig in dieser [Bereich innerhalb des öV] irgend so eine Karriere machen. Ich denke, das ist heute nicht mehr opportun. Die Leute müssen breit ausgebildet werden, so dass sie [...] ein Leben lang vermittelbar bleiben.“ (Ausbildungsbetrieb öV-Verbund)

In der Rede, welche sich auf das Objekt der „Fachsilos“ – Sinnbild für auf Vorrat angehäuften, spezialisiertes Wissen – abstützt, erfolgt eine Distanzierung gegenüber dieser Enge und ein Plädoyer für eine breite Ausbildung. Der Interviewte bezieht sich sowohl auf die industrielle als auch auf die staatsbürgerliche Ordnung, ohne sich dabei auf eine von ihnen festzulegen. Bezüge auf die staatsbürgerliche Ordnung werden in der öV-Branche wiederholt gemacht. Dies ist auf die oftmals staatlichen Wurzeln und Trägerschaften der Betriebe zurückzuführen, welche sie dazu verpflichtet, Ausbildungs- und Integrationsverantwortung zu übernehmen.

Berufsübergreifendes Erfahrungswissen

Einzelne Ausbildungsbetriebe betonen, dass der Transport von Menschen sowie das Verschieben von Gütern ein Denken und Handeln in einer Netzwerkstruktur verlangt, was durch die Ausbildungsorganisation des Verbundes unterstützt wird. In der Branche müssten, so wird argumentiert, verschiedene Unternehmen und Verkehrsträger – auch Konkurrenten – zunehmend projektförmig zusammenarbeiten, da ein einzelner Betrieb nur

eine Etappe der alltäglichen Mobilität der Menschen oder der Spedition von Gütern in einer globalisierten Welt abdeckt. Dieses Branchenmerkmal erfordert berufsübergreifendes Erfahrungswissen in Bezug auf Kommunikation, Flexibilität, Mobilität und Selbstmanagement. Die Begründungen der Betriebe verweisen auf die in der *projektbasierten Ordnung* eingelagerten Anforderungen.⁴

Die Befragten sehen das Rotationsprinzip, das System der geteilten Betreuung sowie die zusätzlichen Ausbildungselemente, welche ihr Verbund anbietet, als gute Möglichkeit, diese Eigenschaften bei den zukünftigen Arbeitskräften für die Bewältigung eines zunehmend dynamischen und inhaltlich entgrenzten Berufsalltags aufzubauen. Da die Jugendlichen „an so verschiedenen Orten sind“, „kann es [gemeint ist die Verantwortung für die eigene Lehre] wie niemand anderer tragen“, so dass sie viel Eigenverantwortung übernehmen müssen. Sie sind bei den Betriebswechseln aufgefordert, sich auf neue Teams, unbekannte Tätigkeitsbereiche und Arbeitsweisen oder andere Kundschaft einzustellen und sich in kurzer Zeit in noch fremde Betriebskulturen einzuleben, kurz: „die Komfortzone zu verlassen“. Diese Erfahrungen, so rechtfertigt einer der Befragten das Rotationsprinzip, sind für die Auszubildenden wichtig, da sie sich zukünftig in unbekannten und sich laufend verändernden Situationen („Change-Management-Syndrom“), welche den heutigen Arbeitsalltag charakterisieren, schnell zu rechtfinden müssen. Die im öV-Verbund bestehende Möglichkeit, in kleineren Projektteams für einige Monate einen Bahnhof eigenständig zu führen, unterstützt dies ebenfalls. Der Lerneffekt bezüglich berufsübergreifenden Kompetenzen wird in diesen Projektteams als hoch eingestuft, da sich die Auszubildenden untereinander organisieren müssen. In Kauf genommen wird dafür, dass das berufsfachliche Lernen in dieser Zeit weniger Gewicht erhält.

Auch in diesem Zusammenhang machen die Interviewten flexible Bezüge zwischen der projektförmigen und der staatsbürgerlichen Wertigkeitsordnung, denn das berufsübergreifende Erfahrungswissen ist ebenfalls Voraussetzung dafür, „ein Leben lang vermittelbar zu bleiben“. Ein wichtiges und mehrfach eingebrachtes Argument ist jenes des lebenslangen Lernens, welches der öV-Verbund in seine Ausbildungsphilosophie des „Lebensun-

4 Gerade in der Speditionsbranche war Mobilität und grenzüberschreitende Kommunikation aber schon früh ein wichtiges Merkmal der Branche (Zeilbeck 2003). Ihre Akteure müssen sich bei der Erläuterung ihrer Beteiligung am Verbundmodell deshalb gar nicht auf die erst in der postindustriellen Gesellschaft sich entwickelte projektförmige Wertordnung beziehen – die genannten Kompetenzen waren schon immer Teil der Fachlichkeit und damit in der industriellen Logik verankert.

ternehmers“⁵ aufgenommen hat. Der Vertreter eines Ausbildungsbetriebes lobt diese und stellt dabei den „Lebensunternehmer“ implizit als Gegenhorizont zum „Pickler und Schaufler“ dar, der „dem großen Haufen [nachläuft]“. Dieser steht sinnbildlich für Angehörige einer früheren Arbeitergeneration, die ein Leben lang in ihrem erlernten Beruf verblieben sind, ohne aktiv den weiteren Verlauf der eigenen Erwerbsbiographie reflektieren und planen zu müssen beziehungsweise Alternativen zu haben.

„Das System, das sie [die Leitorganisation] reinbringen, dass eben nicht nur das Lernen, das mal gelernt haben, sondern, dass man das Leben lang lernt. Eben, dass sie das können. Nach der Lehre ist nicht FERTIG, das geht dann noch weiter. [...] FRÜHER, da haben Sie einfach Leute gehabt, die sind dem großen Haufen nachgelaufen. Die waren ein Leben lang Pickler und Schaufler. [...]. Sie lernen [heute] eben, dass sie weiter machen können, dass es viel mehr Wege gibt für weiter.“ (Ausbildungsbetrieb öV-Verbund)

Pluralisiertes betriebliches Erfahrungswissen

Das Rotationssystem steht in einem gewissen Widerspruch zur *häuslichen* Ordnung und der darin eingelagerten Sozialisation in die betriebliche Hierarchie und Kultur. Die Betriebe, welche auf die Chancen der Betriebswechsel verweisen, betonen jedoch die Vorteile eines Einblicks in mehrere betriebliche Kulturen für die Jugendlichen.

„Für den Lehrling ist das Rotationsprinzip ein Vorteil, [...], dass er auch in den drei Jahren Lehrzeit schon mitbekommt, ja jede Firma tickt anders, dass er auch verschiedene Firmenkulturen schon kennenlernt. Wenn er ins Berufsleben wirklich rausgeht, dass er da weiß, dass es halt unangenehme Zeitgenossen gibt, oder angenehme. Für den Lehrling selber ist das ein riesen Vorteil, finde ich.“ (Ausbildungsbetrieb Speditions-Verbund)

Die Betriebswechsel ermöglichen deshalb ein pluralisiertes betriebliches Erfahrungswissens, was mithilft, die kritisierte betriebliche Erfahrungsecke zu überwinden. Die Auszubildenden können während der Lehre ganz unterschiedliche berufliche Kontakte knüpfen, die für den Berufseinstieg und

5 Die Ausbildungsphilosophie hat inhaltlich große Ähnlichkeiten mit dem „Arbeitskraftunternehmer“ (Voß/Pongratz 1998) und zielt darauf ab, Jugendliche zu unternehmerisch denkenden, proaktiven, lebenslang sich weiterentwickelnden und eigenverantwortlichen Individuen auszubilden. Dies geschieht im Rahmen von Schulungen und zusätzlichen Ausbildungselementen wie Laufbahncoachings, selbständiger Projektarbeit in kleinen Teams und einem internen Bewerbungssystem für den letzten Lehrplatz.

im späteren Berufsleben hilfreich sind. Sie erhalten die Möglichkeit herauszufinden, in welcher Betriebskultur sie sich wohlfühlen, und sind nach Lehrabschluss besser mit der komplexen Realität des Berufslebens vertraut.

Das Rotationsmodell ist – so können wir zusammenfassen – in der Perspektive der Soziologie der Konventionen eine Kompromisslösung in Bezug auf unterschiedliche Motive für die Ausbildungsbeteiligung. Zukünftige Arbeitskräfte werden auch in KMU mit eingeschränktem Tätigkeitsprofil breit ausgebildet (industrielle Ordnung), bauen die für die postindustrielle Arbeitswelt notwendigen Schlüsselkompetenzen auf (projektförmige Ordnung), werden in unterschiedliche betriebliche Welten sozialisiert (häusliche Ordnung), was im Ergebnis Jugendliche beim Berufseinstieg unterstützt und sie für die Bewältigung eines zunehmend komplexeren Berufslebens gut vorbereitet.

5.2 Bedingungen für die Beteiligung an der Verbundausbildung

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass das Verbundmodell Chancen bietet, die betriebliche Ausbildungsqualität zu verbessern und die Jugendlichen angemessener auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorzubereiten. Das Rotationssystem steht jedoch den kurzfristigen betrieblichen Verwertungsinteressen im Wege. Die Auszubildenden lernen „das Sortiment“ der Firma nicht richtig kennen, was „schlecht für das Unternehmen“ ist. Bei jedem Wechsel „fangen sie halt oft wieder bei null an“. Diese Argumente gegen das Ausbildungsmodell stützen sich auf das produktionsorientierte Ausbildungsmotiv der *marktlichen Ordnung*. Auszubildende müssen auch zur Produktivität des Betriebes beitragen, was einen längerfristigen Verbleib im Betrieb und entsprechendes betriebliches Erfahrungswissen voraussetzt. Wenn ein Betrieb aber eine langfristige Investition in eine breit qualifizierte Fachkraft tätigen will (industrielle Ordnung), muss er auf diesen kurzfristigen betrieblichen Nutzen verzichten.

„Also [...] für den Ausbildungsplatz als solches ist natürlich schon, wir könnten [...] mehr aus den Auszubildenden rausholen und mehr profitieren, mehr produktive Arbeit rausholen, wenn man diese drei Jahre am gleichen Ort hätte. Aber das ist wie eine Investition, welche sich lohnt für was man nachher rausbekommt nach der Lehre dann von den Leuten.“ (Ausbildungsbetrieb öV-Verbund)

Gleichzeitig bedroht das Rotationssystem aber diesen langfristige Aufbau von betrieblichem Nachwuchs, da die Betriebe untereinander in Konkurrenz um den Nachwuchs stehen. Es besteht die latente Gefahr, dass sich die

Jugendlichen durch die Einblicke in die verschiedenen Tätigkeitsfelder und Firmenkulturen schlussendlich für einen anderen Betrieb entscheiden.

„Wenn es Auszubildende sind, die die ganze Zeit während der Anfangszeit von der Lehre bei der [Firmenname] waren, die kennen die [Firmenname] und die bleiben nachher der [Firmenname] erhalten. Aber wenn jemand irgendwie im Flughafen war oder sonst irgendwo bei einer Bahn im Oberland oder so, das ist klar, das nimmt ihnen ‚dr Ärmel ine‘⁶, die haben wir verloren.“ (Ausbildungsbetrieb öV-Verbund)

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welches die Bedingungen dafür sind, dass Betriebe erstens nicht auf die marktliche Logik einer kurzfristigen Verwertung setzen, und zweitens sich beim Aufbau des Fachkräftenachwuchses der Konkurrenz mit anderen Betrieben aussetzen. Beides ist Voraussetzung beziehungsweise Konsequenz einer Beteiligung im Rotationsmodell. Unsere Ergebnisse verweisen – neben dem Anspruch auf ein gutes Preis-Leistungsverhältnis, was die Dienstleistungen der Leitorganisation und die Qualität und Quantität des ausgebildeten Humankapitals betrifft – auf vier zentrale Punkte.

Gute Passung zwischen Auszubildenden und Betrieb

Um die Kritik von Betrieben, welche sich auf die marktliche Ordnung berufen, abzufedern, versucht die Leitorganisation, zwischen den Wünschen der Betriebe an die ihnen zugeteilten Jugendlichen und den Kompetenzen und Eigenschaften der Auszubildenden eine möglichst gute Passung herzustellen. Hierzu gehören auch Wünsche an das Lehrjahr, wobei die Leitorganisation gleichzeitig darauf bedacht sein muss, nicht einzelne Betriebe dadurch zu benachteiligen, dass diese immer die noch wenig produktiven Jugendlichen im ersten Lehrjahr zugewiesen erhalten.

Betriebliche Passung und Bindung der Auszubildenden gegen Ende der Lehrzeit

Für jene Betriebe, welche ausgebildete Jugendliche direkt nach der Lehre übernehmen möchten, haben die beiden Verbünde je ein System eingeführt, das einen Passungsprozess zwischen Auszubildenden und Betrieb gegen Ende der Lehre erlaubt und die Produktivität des Jugendlichen auf

6 Mundartausdruck, der darauf verweist, dass die Attraktivität des Flughafens oder einer Bergbahn die Jugendlichen in ihren Bann zieht.

die zukünftigen betrieblichen Anforderungen hin ausrichtet. Im Speditions-Verbund melden Betriebe bei der Leitorganisation an, wenn sie Bedarf haben, einen ausgebildeten Jugendlichen zu übernehmen. Sie erhalten in diesem Falle einen Auszubildenden im letzten Lehrjahr, der in dieser Zeit sich dann bereits das notwendige betriebsspezifische Erfahrungswissen aneignen und sich an den zukünftigen Arbeitgeber gewöhnen kann.

„Da gibt es so eine ungeschriebene Abmachung, dass die Firmen, die dabei sind, dann auch Lehrabschließende vermittelt bekommen. Ja, weil irgendwo muss der Return-of-Investment ja sein. Und das weiß ich auch zu schätzen, dass das so ist.“ (Ausbildungsbetrieb Speditions-Verbund)

Im öV-Verbund vertiefen die Auszubildenden im dritten Lehrjahr ihr fachliches Profil mittels einer von knapp einem Dutzend Schwerpunktausbildungen, welche auf die Bedürfnisse der Mitgliedsfirmen abgestimmt sind.

„[...] wenn sie sich nachher für den Schwerpunkt entscheiden, dann wissen sie, was sie wollen. [...]. Und durch das haben wir nachher auch im dritten Lehrjahr die richtigen Leute am richtigen Ort. Und das ist ja auch dort, wo sie nachher tätig sind.“ (Ausbildungsbetrieb öV-Verbund)

Fachkräftepool – Schutz vor Trittbrettfahrern und unlauterer Konkurrenz

In beiden Verbünden bilden die KMU vorwiegend für einen gemeinsamen Pool von Nachwuchskräften in der Branche aus, auf den sie bei Bedarf zurückgreifen können. Eine gelingende Bindung der Jugendlichen an die Branche während der Lehrzeit ist eine wichtige Voraussetzung für diesen gemeinsamen Korporationsertrag eines Fachkräftepools. Dabei ist wichtig, dass Trittbrettfahrer, die nicht ausbilden, sich aber am Pool bedienen könnten, ausgeschaltet werden. Im Speditionsverbund steuert die Leitorganisation dies so gut wie möglich, indem sie als Drehscheibe für die Vermittlung von früher und gegenwärtig ausgebildeten Fachkräften nur jenen Betrieben Namen von Lehrabgängern und Stellensuchenden weiterreicht, die sich auch in der Ausbildung beteiligen. Auch unlauteres Abwerben von ausgebildeten Jugendlichen wird in diesem Verbund unterbunden, indem im Branchenverband die Einstiegsgehälter für die Lehrabgänger/innen festgelegt werden.

Staatsbürgerliche Gemeinwohlorientierung

Nicht alle Betriebe bilden jedoch im Kontext betrieblicher oder branchenspezifischer Nachwuchsrekrutierung aus. Vor allem im öV-Verbund manifestieren sich die staatsbürgerliche Wertordnung und deren Leitideen. Zum einen haben wie erwähnt viele Betriebe in diesem Verbund eine staatliche Trägerschaft und erfüllen deshalb auch einen allgemeinen Ausbildungsauftrag.

„Wir erledigen auch noch einen Lehrauftrag, [...] damit wir eben auch als großer Lehrstellenanbieter im Kanton dastehen. Diesen Auftrag haben wir natürlich nicht offiziell, [...], aber es ist einfach so, wir gehören ja teilweise dem Kanton.“ (Ausbildungsbetrieb öV-Verbund)

Zum anderen hat der größte Ausbildungsbetrieb im öV-Verbund, der große Bundesbetrieb, die Auflage, sein großes Ausbildungspotenzial den anderen, kleineren öV-Betrieben zur Verfügung zu stellen und sich deshalb im Verbund zu beteiligen. Beim öffentlichen Verkehr geht es um die Sicherstellung einer Versorgung aller Bürger mit Diensten, die in einem politischen bzw. demokratischen Prozess als öffentlicher Bedarf definiert wurden (Knoll 2012, S.30). Diese beiden Motive haben zur Folge, dass betriebliche Verwertungsinteressen nachrangig werden und im Prozess des Aufbaus von Nachwuchs Kooperation wichtiger wird als der Ausschluss von Konkurrenz.

6. Aufbau von Erfahrungswissen: Das Potenzial von Ausbildungsverbünden

Die Ergebnisse unserer Untersuchung zeigen, dass Ausbildungsverbünde insbesondere durch das Rotationssystem, bei dem Auszubildende ihre Lehrzeit in verschiedenen Betrieben absolvieren, das Potenzial besitzen, Schwachstellen der einzelbetrieblichen Berufsausbildung in KMU zu überwinden und breiter angelegtes berufsfachliches, berufsübergreifendes sowie pluralisiertes betriebliches Erfahrungswissen zu befördern. Die befragten Betriebe begründen ihre Teilnahme am Verbundmodell, welche diese Neugewichtung im Aufbau von Erfahrungswissen erlaubt, indem sie sich auf unterschiedliche Wertordnungen beziehen. Der Ausbildungsverbund ist deshalb ein Kompromissobjekt zwischen unterschiedlichen Wertigkeitsordnungen.

Die industrielle Ordnung zeigt sich in jenen Argumenten, welche die Wichtigkeit eines Einblicks in verschiedene Tätigkeitsfelder des Berufes und der Branche betonen. Ausbildungsvertreter, welche auf die sich laufend wandelnden Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt sowie die Netzwerkstruktur der Branche verweisen und für den Aufbau von Kompetenzen wie Kommunikation, Kooperation und Selbstverantwortung plädieren, beziehen sich auf die Werte einer projektförmigen Ordnung. Insbesondere Ausbildungsverantwortliche in staatlich getragenen Betrieben betonen, dass der Aufbau dieser Wissensformen für die Auszubildenden wichtig ist, um ihre beruflichen Integrationschancen in einem sich laufend verändernden und komplexer werdenden Arbeitsfeld auch in späteren Berufsjahren aufrechtzuerhalten. Ihre Argumente stützen sich auf Elemente einer staatsbürgerlichen Wertigkeitsordnung ab, welche jedoch kompatibel sind mit den vorab genannten Wertordnungen, so dass sie ihre Positionierungen im Ungefähren belassen können.

In den Begründungen für die Verbundausbildung wird auch die Relevanz der häuslichen Wertordnung sichtbar, da berufliche Bildung ebenfalls die Aufgabe hat, Jugendliche in gesellschaftliche Werte und Ordnungen hinein zu sozialisieren. Nur wird in diesen Voten die Chance eines Einblicks in mehrere betriebliche Welten und deren Sozialisationspotenzial hervorgehoben. Dieses pluralisierte betriebliche Erfahrungswissen dient in erster Linie dem ausgebildeten Jugendlichen, der lernt, sich in verschiedenen Firmenkulturen zu behaupten.

Aus dem Rotationsprinzip entstehen gleichzeitig zwei Problemstellungen, welche einen längerfristigen Verbleib der Betriebe im Verbund bedrohen. Manche Betriebe monieren, dass die Jugendlichen nur kurze Zeit im Betrieb sind und deshalb kaum produktiv als Arbeitskraft eingesetzt werden können. Auch sei der alljährliche Einarbeitungsaufwand sehr groß. Wenn sich Betriebe an kurzfristigen Kosten-Nutzen-Überlegungen ausrichten, welche auf das Prinzip der marktlichen Ordnung verweisen, kann das dazu führen, dass sie aus dem Verbundmodell austreten, oder versuchen, das System der Rotation zu untergraben, was wir in unserer Studie auch fallweise beobachten konnten. Die andere Problematik bezieht sich auf die Frage, wer den ausgebildeten Fachkräftenachwuchs übernehmen kann. Firmen, welche mit dem klaren Ziel ausbilden, den Nachwuchs anschließend zu übernehmen, weisen auf die Risiken des Rotationssystems hin, da die Verbundfirmen untereinander in Konkurrenz um die ausgebildeten Jugendlichen treten.

Wir haben aufgezeigt, wie in Verbünden versucht wird, diese doppelte Problematik des Rotationssystems zu bearbeiten. Erstens bemüht sich die Leitorganisation, bei den Rotationen eine gute Passung zwischen Auszubil-

denden und Betrieb zu erreichen. Zweitens sorgt sie dafür, dass Betriebe im letzten Lehrjahr jene Jugendlichen erhalten, die anschließend im Betrieb verbleiben. Und drittens schützt sie den ausgebildeten Pool von Nachwuchskräften vor unlauteren Übernahmeversuchen von Betrieben, die nicht im Verbund ausbilden.

Inwiefern es zukünftig gelingt, das Potenzial von Ausbildungsverbünden für die Berufsbildung in KMU auszuschöpfen, ist von der Bindungskraft der Beteiligungsmotive und der produktiven Bearbeitung der skizzierten Spannungsfelder durch die Leitorganisationen abhängig.

Literatur

- BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) (2008): Resultate Evaluation Lehrbetriebsverbünde. Bern: BBT.
- Becker, G. S. (1964): Human Capital. New York: Columbia University Press.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2011): Verbundausbildung – die Ausbildungsform der Zukunft? Jobstarter Praxis, Bd 6. Bonn: BIBB.
- Böhle, F. (2005): Erfahrungswissen hilft bei der Bewältigung des Unplanbaren. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 34 (5), S.9–13.
- Böhle, F. (2009): Erfahrungswissen – Erfahren durch objektivierendes und subjektivierendes Handeln. In: Bolder, A./Dobischat, R./Kutscha, G./Reutter, G. (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.70–88.
- Boltanski, L./Chiapello, E. (2001): Die Rolle der Kritik in der Dynamik des Kapitalismus und der normative Wandel. In: Berliner Journal für Soziologie 11 (4), S.459–477.
- Boltanski, L./Chiapello, E. (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK.
- Boltanski, L./Thévenot, L. (1999): The Sociology of Critical Capacity. In: European Journal of Social Theory 2 (3), S.359–377.
- Boltanski, L./Thévenot, L. (2007): Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft. Hamburg: Hamburger Edition.
- Diaz-Bone, R. (2009): Konvention, Organisation und Institution. Der institutionentheoretische Beitrag der „Économie des conventions“. In: Historical Social Research 34, H.2, S.235–264.
- Diaz-Bone, R. (2011): Einführung in die Soziologie der Konventionen. In: Ders. (Hrsg.): Soziologie der Konventionen. Frankfurt: Campus, S.9–41.
- Dietzen, A. (2008): Zukunftsorientierte Kompetenzen? wissensbasiert oder erfahrungsbasiert? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2), S.37–41.
- Kaufhold, M. (2009): Berufsbiographische Gestaltungskompetenz. In: Bolder, A./Dobischat, R./Kutscha, G./Reutter, G. (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.220–228.
- Kirchhöfer, D. (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung – Begriffliche Grundlagen. Berlin
- Knoll, L. (2012): Über die Rechtfertigung wirtschaftlichen Handelns. CO2-Handel in der kommunalen Energiewirtschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Knoll, L. (2014): Organisationen und Konventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (im Erscheinen).
- Koller, B./Plath, H.-E. (2000): Qualifikation und Qualifizierung älterer Arbeitnehmer. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 33, H.1, S.112–125.
- Kruse, W. (2012): Wechselfälle der Arbeit – Beruflichkeit als Risiko? In: Bolder, A./Dobischat, R./Kutscha, G./Reutter, G. (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden: VS Springer Verlag, S.269–282.
- Lachmayr, N./Dornmayr, H. (2008): Ausbildungsverbünde in Österreich: Potenzial zusätzlicher Lehrstellen. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.
- Minssen, H. (2012): Arbeit in der modernen Gesellschaft. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Neubäumer, R. (1999): Der Ausbildungsstellenmarkt der Bundesrepublik Deutschland: Eine theoretische und empirische Analyse. Sozialpolitische Schriften 77. Berlin: Duncker und Humblot.
- Rosendahl, A./Wahle M. (2012): Erosion des Berufes: Ein Rückblick auf die Krisenszenarien der letzten vierzig Jahre. In: Bolder, A./Dobischat, R./Kutscha, G./Reutter, G. (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden: VS Springer Verlag, S.25–47.
- Schellenbauer, P./Walser, R./Lepori, D./Hotz-Hart, B./Gonon, P. (Hrsg.) (2010): Die Zukunft der Lehre. Die Berufsbildung in einer neuen Wirklichkeit. Zürich: Avenir Suisse.
- Schlottau, W. (2003): Verbundausbildung sichert hochwertige Ausbildungsplätze. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Verbundausbildung – Organisationsformen, Förderung, Praxisbeispiele, Rechtsfragen. Bonn: BIBB, S.7–20.
- Tiemann, M. (2012): Die Entwicklung von Beruflichkeit im Wandel der Arbeitswelt. In: Bolder, A./Dobischat, R./Kutscha, G./Reutter, G. (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden: VS Springer Verlag, S.49–72.
- Voß, G. (2001): Auf dem Wege zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: Kurtz, T. (Hrsg.) (2001): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Leske+Budrich, S.287–314.
- Voß, G./Pongratz, H. (1998): Der Arbeitskraft-Unternehmer. Eine neue Grundform der Ware „Arbeitskraft“? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50 (1), S.131–158.
- Walther, B./Renold, U. (2005): Lehrbetriebsverbund – neue Chancen für Klein- und Mittelbetriebe. In: Die Volkswirtschaft H.4, S.39–42.
- WKO, Wirtschaftskammern Österreichs (2003): Schlüsselqualifikationen. Wie vermitteln sie Lehrlingen? Wien: WKO.
- Zeilbeck, W. (Hrsg.) (2003): Geschichte der Schweizer Spedition. Von den Kelten bis heute. Basel: Reinhardt Druck.

Die Bedeutung von Arbeitsprozesswissen am Beispiel des Arbeitsauftrags in der Abschlussprüfung im Beruf Werkzeugmechaniker/-in

Katrin Gutschow, Barbara Lorig, Miriam Mpangara

1. Der Wandel betrieblicher Arbeitsanforderungen industrieller Facharbeit und die Bedeutung von Arbeitsprozesswissen

Betriebliche Arbeitsprozesse haben zunehmend einen fachübergreifenden Charakter. Facharbeiter benötigen berufs- und berufsfeldübergreifendes Wissen und Können zur Bewältigung ihrer Aufgaben. Neue Formen der Arbeitsorganisation bringen die Zusammenarbeit zwischen Facharbeitern aus unterschiedlichen Berufen und Fachrichtungen mit sich, dies führt zu neuen Anforderungen bezüglich Kooperation und Kommunikation. In Produktionskonzepten, die dezentrale Planungsleistungen erfordern, werden Facharbeiter zudem an Planung und Steuerung der Produktionsprozesse beteiligt (Fischer 2000).

Um diese Anforderungen zu erfüllen, ist Arbeitsprozesswissen erforderlich, das in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebunden ist und nach Fischer wie folgt definiert wird:

„Arbeitsprozesswissen bedeutet in diesem Sinn die genaue Kenntnis der Elemente eines betrieblichen Handlungssystems sowie ihres Zusammenwirkens. Es schließt die Kenntnis der konkreten Arbeitshandlung, die das Subjekt aus-

führt, ebenso ein wie das Wissen um die objektspezifischen, technischen, organisatorischen und sozialen Bestimmungsfaktoren, denen die konkrete Arbeitshandlung unterliegt.“ (Fischer 2006, S.311).

1.1 Arbeitsprozesswissen als Bestandteil beruflicher Handlungsfähigkeit

Für die Berufsausbildung wird im § 1 Absatz 3 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) das Ziel vorgegeben, berufliche Handlungsfähigkeit zu vermitteln:

„Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“

Für die berufliche Bildung mit ihrem Ziel der beruflichen Handlungsfähigkeit ist Arbeitsprozesswissen nach Fischer (2006) und Boreham/Fischer/Samurcay (2002) in mehrfacher Hinsicht bedeutend:

Es ist in das praktische Tun inkorporiert und wird im Arbeitsprozess unmittelbar benötigt. Damit ist es implizit für die Performanz (tatsächlich erbrachte Leistungen) verantwortlich. Als Wissen, das von der Performanz abstrahiert ist, kann es das praktische Handeln auch in solchen Situationen anleiten, die das Subjekt noch nicht erfahren hat und deren Bewältigung es noch nicht geübt hat. Dies erfolgt unter Rückgriff sowohl auf Erfahrungen, die in der Arbeit erworben wurden, als auch auf fachtheoretische Kenntnisse. Arbeitsprozesswissen mit seinem Fokus auf einen vollständigen Arbeitsprozess entspricht zudem dem mit der beruflichen Handlungsfähigkeit eng verknüpften Anspruch der selbständigen Planung, Durchführung und Bewertung der eigenen Arbeit im Kontext betrieblicher Abläufe.

Berufliche Handlungsfähigkeit, wie sie in den Ordnungsmitteln der dualen Berufsausbildung derzeit beschrieben wird, beinhaltet sowohl den systematischen Wissenserwerb, das Einüben von Fertigkeiten als auch das Lernen durch Erfahrungen, um aktuelle und zukünftige berufliche Anforderungen bewältigen zu können.

Die Ordnungsmittel und die Gestaltung der Ausbildung wurden diesen geänderten Anforderungen in den letzten Jahrzehnten schrittweise angepasst. Nachdem mit der Neuordnung der Metallberufe 1987 das „selbständige Planen, Durchführen und Kontrollieren“ in die Ausbildungsordnungen aufgenommen und damit der Fokus auf einen vollständigen beruflichen Handlungsablauf gelegt wurde, rückte in den folgenden Jahren die Orien-

tierung an Prozessen in den Vordergrund. In den Ordnungsmitteln wurde dies erstmals mit der Neuordnung der IT-Berufe 1997 als Anforderung des „Handelns im betrieblichen Gesamtzusammenhang“ aufgenommen.

Mit der Neuordnung der industriellen Elektroberufe (2003) und industriellen Metallberufe (2004) wurde die prozessbezogene Vermittlung festgeschrieben. Dabei sind die Ausbildungsstruktur und die Inhalte an den berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert. Die Ausbildung soll damit nicht nur die Vermittlung von Fachkompetenzen, sondern auch von Prozesskompetenzen fördern (BMBF 2006). Diese umfassen „die Befähigung, Arbeitsabläufe zu organisieren, sich mit anderen abzustimmen, die Prozesse fehlerfrei zu halten, flexibel auf Störungen und unvorhersehbare Ereignisse reagieren zu können und Prozesse hinsichtlich Qualität und Effizienz zu optimieren“ (BMBF 2006, S.7).

1.2 Arbeitsprozesswissen in den Prüfungen der dualen Berufsausbildung

An die geänderten beruflichen Anforderungen wurden auch die Prüfungsstrukturen und -inhalte angepasst. Im Jahr 1994 wurde in der Prüfung des modernisierten Berufs „Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin“ zum ersten Mal eine Verknüpfung der bisher bestehenden „Fertigkeitsprüfung“ und „Kenntnisprüfung“ vorgenommen. Im Anschluss an diese neue, integrierte Prüfungsform erfolgte ein Innovationsschub im Prüfungswesen des dualen Systems. Nach einer Phase der Entwicklung zahlreicher Instrumente trug die Hauptausschuss-Empfehlung 119 „Empfehlung für die Regelung von Prüfungsanforderungen“ 2006 mit der Festlegung eines Katalogs von Prüfungsinstrumenten zur Vereinheitlichung und Standardisierung bei, 2013 wurde sie als Empfehlung 158 überarbeitet (BIBB-Hauptausschuss 2006, 2013).

Mit dem betrieblichen Auftrag, erstmals 1997 in den IT-Berufen als „Betriebliche Projektarbeit“ eingeführt, wurde ein Schritt in Richtung Authentizität und Individualisierung im Prüfungswesen eingeschlagen, dem weitere Berufe folgten.

Wenn sich Arbeitsprozesswissen durch die „Verschmelzung von Arbeitserfahrung und objektivem Wissen auszeichnet“ (Fischer/Röben 1997, S.250) und „Kenntnisse über betriebliche Gesamtarbeitsprozesse“ beinhaltet sowie „die Bewältigung von Problemsituationen im Sinne vollständiger, reflexiver Handlungen ermöglicht“, ergeben sich für seine Erfassung folgende Kriterien:

- Die Bewältigung zentraler beruflicher Arbeitsaufgaben muss im Mittelpunkt stehen.
- Die Auseinandersetzung mit betrieblichen Arbeitsprozessen und deren Zusammenwirken muss ermöglicht werden. Dies beinhaltet die Reflexion der Prozesse.

Dazu ist es nötig, Aufgaben zu stellen, die fachsystematisches und erfahrungsgebundenes Wissen erfordern und Prüfungsinstrumente zu wählen, die dieses abzubilden vermögen. Die Möglichkeiten, Arbeitsprozesswissen in Prüfungen zu erfassen, sind tendenziell auf handlungserklärendes- und handlungsreflektierendes Wissen begrenzt, weil handlungsleitendes implizites Wissen in einem Fachgespräch nicht geprüft und durch Beobachtungen realer Arbeitsprozesse nur sehr eingeschränkt erschlossen werden kann (Rauner 2012, S.9ff.)

Die Anforderungen der Abschlussprüfungen in der dualen Berufsausbildung wirken in die Gestaltung der Ausbildung hinein. Im Beitrag wird daher am Beispiel der Abschlussprüfung im Beruf Werkzeugmechaniker/-in untersucht, wie Arbeitsprozesswissen im Prüfungsbereich „Arbeitsauftrag“ in den Prüfungsanforderungen verankert ist und in der konkreten Prüfung aufgegriffen wird.

2. Prüfung von Arbeitsprozesswissen im Beruf Werkzeugmechaniker/-in am Beispiel des Prüfungsbereichs „Arbeitsauftrag“

Um die Erfassung und Bewertung beruflicher Handlungskompetenz zu untersuchen, wurde im Bundesinstitut für Berufsbildung das Projekt „Kompetenzbasierte Prüfungen im dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven“¹ aufgelegt und eine Analyse schriftlicher Prüfungsaufgaben sowie teilnehmende Beobachtungen in Prüfungen in vier ausgewählten Berufen² sowie eine Online-Befragung von Prüfer/-innen durchgeführt (Lorig et al. 2012).

Dieser Beitrag bezieht sich auf die Ergebnisse der in acht Prüfungsausschüssen an sechs Standorten durchgeführten teilnehmenden Beobachtun-

1 Weitere Informationen unter www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/fodb.php?proj=4.2.333 (Abruf 15.10.14)

2 Friseur/-in, Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung, Medizinische/-r Fachangestellte/-r, Werkzeugmechaniker/-in

gen der Winterprüfung 2012/2013 im Beruf Werkzeugmechaniker/-in (insgesamt 45 Prüflinge – 24 Prüflinge Variante „praktische Arbeitsaufgabe“ und 21 Prüflinge Variante „betrieblicher Auftrag“). Die teilnehmenden Beobachtungen wurden anhand eines Analysebogens durchgeführt, der u.a. Kriterien wie Prozessorientierung, Kompetenzorientierung und die Schritte der vollständigen Handlung enthielt. Die Auswertung der Beobachtungen erfolgte pro Prüfungsausschuss.

Die Ausbildung im Beruf Werkzeugmechaniker/-in dauert regulär dreieinhalb Jahre. Curriculare Grundlagen sind die Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen vom 23.07.2007 (im Folgenden VO Werkzeugmechaniker/-in) sowie der Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Werkzeugmechaniker/Werkzeugmechanikerin vom 25.03.2004. Werkzeugmechaniker/-innen arbeiten hauptsächlich in Industriebetrieben, in denen sie vorwiegend Werkzeuge und Vorrichtungen zur industriellen Serienfertigung von Produkten aus Metall oder Kunststoff herstellen. Dazu fertigen sie Bauelemente und technische Systeme, montieren diese zu funktionsfähigen Einheiten, die sie danach in Betrieb nehmen und an den Kunden übergeben. Sie halten außerdem die im Betrieb verwendeten technischen Systeme instand (BIBB 2006). Die erworbenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten werden in einem von vier Einsatzgebieten – Formentechnik, Instrumententechnik, Stanztechnik oder Vorrichtungstechnik – angewendet und vertieft.

Geprüft wird in diesem Beruf in Form der gestreckten Abschlussprüfung (GAP). Dieses Prüfungsmodell besteht aus zwei Teilen, die im Gegensatz zur klassischen Zwischen- und Abschlussprüfung beide bewertet und zu einer Gesamtnote zusammengefasst werden. Die gestreckte Abschlussprüfung Teil 1 bezieht sich auf die Inhalte der ersten eineinhalb Ausbildungsjahre, die gestreckte Abschlussprüfung Teil 2 auf die übrigen Ausbildungsinhalte und erfolgt zum Ausbildungsende (siehe Abbildung 1).

Abb.1: Prüfungsstruktur im Beruf Werkzeugmechaniker/-in

GAP Teil 1	GAP Teil 2			
1 Prüfungsbereich	4 Prüfungsbereiche			
Komplexe Arbeitsaufgabe (insgesamt 8. Std.) inkl. situativen Gesprächsphasen (höchstens 10 Min.) und schriftlichen Aufgabenstellungen (höchstens 90 Min.)	Arbeitsauftrag <u>Variante 1:</u> Betrieblicher Auftrag (insgesamt 18 Std.) inkl. Fachgespräch (höchstens 30 Min.) und praxisbezogenen Unterlagen oder <u>Variante 2:</u> Praktische Arbeitsaufgabe (insgesamt 14 Std.) inkl. begleitendem Fachgespräch (höchstens 20 Min.) und aufgabenspezifischen Unterlagen	Auftrags- und Funktionsanalyse Schriftlich zu bearbeitende Aufgaben (höchstens 120 Min.)	Fertigungstechnik Schriftlich zu bearbeitende Aufgaben (höchstens 120 Min.)	Wirtschafts- und Sozialkunde Schriftlich zu bearbeitende Aufgaben (höchstens 60 Min.)
	50 %	20 %	20 %	10 %
Gewichtung: 40 %	Gewichtung: 60 %			

Die Prüfungsanforderungen im Prüfungsbereich „Arbeitsauftrag“ werden in der Verordnung zum Werkzeugmechaniker/-in folgendermaßen definiert:

- „Der Prüfling soll im Prüfungsbereich Arbeitsauftrag zeigen, dass er
1. Art und Umfang von Aufträgen klären, spezifische Leistungen feststellen, Besonderheiten und Termine mit Kunden absprechen, Informationen für die Auftragsabwicklung beschaffen,
 2. Informationen für die Auftragsabwicklung auswerten und nutzen, technische Entwicklungen berücksichtigen, sicherheitsrelevante Vorgaben beachten, Auftragsabwicklungen unter Berücksichtigung betriebswirtschaftlicher und ökologischer Gesichtspunkte planen sowie mit vor- und nachgelagerten Bereichen abstimmen, Planungsunterlagen erstellen,
 3. Aufträge, insbesondere unter Berücksichtigung von Arbeitssicherheit, Umweltschutz und Terminvorgaben durchführen, betriebliche Qualitätssicherungssysteme im eigenen Arbeitsbereich anwenden, Ursachen von Qualitätsmängeln systematisch suchen, beseitigen und dokumentieren, Teilaufträge veranlassen
 4. Prüfverfahren und Prüfmittel auswählen und anwenden, Einsatzfähigkeit von Prüfmitteln feststellen, Prüfpläne und betriebliche Prüfvorschriften anwenden,

Ergebnisse prüfen und dokumentieren, Auftragsabläufe, Leistungen und Verbrauch dokumentieren, technische Systeme oder Produkte an Kunden übergeben und erläutern sowie Abnahmeprotokolle erstellen kann. Zum Nachweis kommt insbesondere Herstellen, Ändern oder Instandhalten von Werkzeugen, Vorrichtungen oder Instrumenten in Betracht.“ (§ 22 (3) VO Werkzeugmechaniker/-in 2007)

Die Prüfungsanforderungen beziehen sich auf eine vollständige Handlung, die geplant, durchgeführt und kontrolliert werden soll. Darüber hinaus wird der gesamte Arbeitsprozess in den Blick genommen, und vor- und nachgelagerte Bereiche und Abstimmungsprozesse werden in den Anforderungen berücksichtigt. Die Anforderungen ermöglichen somit die Prüfung von Arbeitsprozesswissen im Sinne der eingangs zugrunde gelegten Definition von Fischer (2006). Sie bieten Anknüpfungspunkte für eine Auseinandersetzung mit betrieblichen Arbeitsprozessen und deren Zusammenwirken, für die Bewältigung zentraler beruflicher Arbeitsaufgaben und die Prüfung von fachsystematischem Wissen.

Für den Prüfungsbereich „Arbeitsauftrag“ sieht die Ausbildungsordnung ein Variantenmodell vor. Der Betrieb kann zwischen den Prüfungsinstrumenten „betrieblicher Auftrag“ oder „praktische Arbeitsaufgabe“ auswählen. Mit beiden Instrumenten sollen die „prozessrelevanten Qualifikationen“ bewertet werden (§ 22 (4) VO Werkzeugmechaniker/-in).

2.1 Variante1: Der betriebliche Auftrag

In der Variante 1 „betrieblicher Auftrag“ führt der Prüfling in höchstens 18 Stunden einen betrieblichen Auftrag durch und dokumentiert ihn mit praxisbezogenen Unterlagen. Auf Basis dieser Unterlagen führt der Prüfungsausschuss ein Fachgespräch von höchstens 30 Minuten und bewertet die prozessrelevanten Qualifikationen im Bezug zur Auftragsdurchführung; die praxisbezogenen Unterlagen werden nicht bewertet. Dem Prüfungsausschuss ist vor der Durchführung des Auftrages die Aufgabenstellung zur Genehmigung vorzulegen (§ 22 (4) VO WM 2007).

Der Ablauf des betrieblichen Auftrags gliedert sich somit in drei Phasen: Beantragung des betrieblichen Auftrags bei der zuständigen Stelle und Genehmigung durch den dortigen Prüfungsausschuss, die Durchführung des Auftrags im Betrieb samt Dokumentation mit praxisbezogenen Unterlagen sowie das Fachgespräch (siehe Abbildung 2).

Abb. 2: Ablauf Betrieblicher Auftrag (in Anlehnung an IHK in NRW, S. 5)



Um die Auswahl einer berufstypischen Aufgabenstellung mit einer angemessenen Komplexität zu gewährleisten, sind bereits bei der Antragstellung zum betrieblichen Auftrag festgelegte Kriterien zu berücksichtigen. Nach der Handreichung des DIHK „Qualitätsstandards für Betriebliche Aufträge“ (2011, S.5f.) muss der betriebliche Auftrag beispielsweise ein berufstypischer und realer, in der betrieblichen Praxis durchzuführender Auftrag sein, der den vollständigen Handlungszyklus abbildet, angemessen komplex ist und eigenständig vom Prüfling bearbeitet werden kann. Des Weiteren muss er die in den Prüfungsanforderungen festgelegten Vorgaben – zeitlich wie inhaltlich – erfüllen, die betrieblichen Prozessschritte müssen den beruflichen Prozessschritten entsprechen. Die Dokumentation mit praxisbezogenen Unterlagen muss im Fachgespräch eine Bewertung der geforderten Kompetenzen ermöglichen (DIHK 2011, S.5f.).

Beantragung des betrieblichen Auftrags

Der Antrag zur Genehmigung des betrieblichen Auftrags wird durch den Prüfling erstellt und enthält neben der Bezeichnung des Auftrags eine kurze Beschreibung von der Planung über die Durchführung bis zur Auftragskontrolle, den Zeitraum der Durchführung sowie eine Einverständniserklärung des Ausbildungsbetriebes. Der Prüfungsausschuss prüft die eingereichten Anträge. Als Entscheidungshilfe zur Einschätzung des betrieblichen Auftrags liegt ihm in der Regel ein Formblatt vor, das nach dem in Abbildung 3 dargestellten Muster strukturiert ist.

Abb. 3: Anlage zur Genehmigung eines betrieblichen Auftrags – Muster (nach BIBB 2006, S. 54)



Anlage zum Antrag auf Genehmigung eines betrieblichen Auftrags

Entscheidungshilfe für die Auswahl eines betrieblichen Auftrags, Teil 2, Variante 1

Werkzeugmechaniker/in im Einsatzgebiet: Formentechnik ☐, Instrumententechnik ☐,

Stanztechnik ☐, Vorrichtungstechnik ☐, _____ ☐. (Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name des Prüflings:		Firma:	Prüflingsnr.:	Datum:			
Phase	Aufgaben	Teilaufgaben Fortl. Nummer	Auswahl- Teilaufgaben	Zeitplanung in Stunden			
Information und Planung	Auftrags- klärung	1. Arbeitsumfang und Auftragsziel analysieren	☐	Auswahl mindestens 7 <u>ca. h</u>			
		2. Informationen beschaffen (z.B. technische Unterlagen)	☐				
	Auftrags- planung	3. Informationen auswerten	☐				
		4. spez. Kundenanforderungen klären	☐				
		5. Arbeitsschritte planen	☐				
		6. Zeitplanung erstellen	☐				
		7. Freigabeanträge erstellen	☐				
		8. Hilfs- und Prüfmittel auswählen und beschaffen	☐				
		9. Teilaufträge veranlassen	☐				
		10. Werkzeug und Material auswählen und beschaffen	☐				
Durchführung	Herstellen von Werkzeugen oder Instrumenten, Bauteilen, -gruppen oder technischen Systemen	11. Betriebsbereitschaft von Werkzeugmaschinen sicherstellen	☐	Auswahl mindestens 4 <u>ca. h</u>			
		12. Werkzeuge, Bauteile, Baugruppen oder Instrumente durch manuelle Fertigungsverfahren herstellen	☐				
		13. Werkzeuge, Bauteile, Baugruppen oder Instrumente durch maschinelle Fertigungsverfahren herstellen	☐				
		14. Bauteile oder Instrumente durch Trennen und Umformen herstellen	☐				
		15. Werkzeuge, Baugruppen und Bauteile funktionsgerecht montieren	☐				
		16. Werkzeuge, Baugruppen, Systeme oder Anlagen montieren und kennzeichnen	☐				
		17. weitere auftragsspezifische Aufgaben:	☐				
	oder	18. Werkzeuge, Maschinen oder Systeme reinigen und pflegen	☐				
		19. Betriebsstoffe auswählen, anwenden und entsorgen	☐				
		20. Betriebsbereitschaft durch Prüfen feststellen	☐				
		Instandhaltung von Werkzeugen, Maschinen oder technischen Systemen	21. mechanische und/oder elektrische Bauteile und Verbindungen auf mechanische Beschädigungen sichtprüfen		☐		
			22. Störungen an Werkzeugen, Maschinen oder Systemen unter Beachtung der Schnittstellen feststellen und Fehler eingrenzen		☐		
			23. Maßnahmen zur Beseitigung von Schäden durchführen und deren Wirksamkeit sicherstellen		☐		
			24. weitere auftragsspezifische Aufgaben:		☐		
	oder		25. Werkzeuge, Maschinen oder Systeme überwachen, Arbeitsergebnisse überprüfen und optimieren		☐		
			26. Schutz- und Sicherheitseinrichtungen prüfen		☐		
			27. Werkzeuge, Baugruppen oder Komponenten nach Vorgaben ändern		☐		
		28. Werkzeuge, Baugruppen oder Komponenten montieren, demonstrieren und prüfen	☐				
		29. funktionsgerechten Ablauf überprüfen	☐				
		30. Werkzeuge, Maschinen oder Systeme für neuen Einsatzzweck rüsten	☐				
		31. weitere auftragsspezifische Aufgaben:	☐				
		Kontrolle	Ergebnis feststellen		32. Funktions- und oder Maßkontrolle durchführen	☐	Auswahl mindestens 4 <u>ca. h</u>
					33. Übergabe an den Kunden	☐	
	Ändern/ Erstellen		34. Skizzen/Zeichnungen/Pläne ändern		☐		
			35. Arbeitszeit/Materialverbrauch dokumentieren		☐		
			36. Prüfprotokoll ausfüllen		☐		
			37. Übergabebericht/Abnahmeprotokoll erstellen		☐		

Die Entscheidungshilfe greift eine vollständige Handlung auf und ist in die Schritte „Information und Planung“, „Durchführung“ und „Kontrolle“ un-

tergliedert. Eine Mindestanzahl an Teilaufgaben pro Schritt muss jeweils gewährleistet sein.

Beim betrieblichen Auftrag steht das eigenständige Handeln im Fokus. Bei der Beantragung wird darauf geachtet, dass die Bewältigung zentraler beruflicher Anforderungen im Fokus des durchzuführenden betrieblichen Auftrags steht. Nach der Ausbildungsordnung kommt der Nachweis der zu zeigenden Kompetenzen insbesondere durch „Herstellen, Ändern oder Instandhalten von Werkzeugen, Vorrichtungen oder Instrumenten“ in Betracht (§22 (3) VO WM 2007). Diese Anforderungen werden im Punkt „Durchführung“ aufgegriffen.

Wissen um die betrieblichen Arbeitsprozesse und deren Zusammenwirken wird im Antrag durch die Berücksichtigung der vor- und nachgelagerten Bereiche und der betrieblichen Abläufe und Vorschriften aufgegriffen. So sind beispielsweise die Teilaufgaben „spez. Kundenanforderungen klären“, „Teilaufträge veranlassen“ oder „Übergabebericht/Abnahmeprotokoll erstellen“ aufgeführt.

Durchführung im Betrieb

Die Durchführung des genehmigten Auftrags geschieht im Betrieb im vereinbarten Zeitraum. Dabei handelt der Prüfling eingebettet in die betrieblichen Strukturen, Rahmenbedingungen und Vorgaben und dokumentiert die Durchführung mit praxisbezogenen Unterlagen. Die praxisbezogenen Unterlagen werden beim Prüfungsausschuss eingereicht. In den beobachteten Prüfungen waren dies eine Beschreibung des Auftrags, eine oder mehrere Zeichnungen, ein Zeitplan, eine Aufstellung der Arbeitsschritte sowie Unterlagen zu verwendeten Materialien und Maschinen. Angefügt waren ebenfalls betriebsübliche Unterlagen wie Stücklisten und Prüfprotokolle sowie Fotos zur besseren Nachvollziehbarkeit.

Fachgespräch

Das Fachgespräch zwischen Prüfling und Prüfungsausschuss erfolgt auf Basis der eingereichten praxisbezogenen Unterlagen. In allen sechs beobachteten Prüfungsausschüssen wurden die Prüflinge aufgefordert, ihren betrieblichen Auftrag kurz darzustellen. Der Ablauf des Fachgespräches war in allen beobachteten Prüfungen an den Schritten der vollständigen Handlung orientiert und in die Phasen „Information und Auftragsplanung“, „Auftragsdurchführung“ und „Auftragskontrolle“ unterteilt. Diese Vorgehensweise gewährleistete, dass die einzelnen Phasen des betrieblichen Auftrags berücksichtigt und die damit für den Prüfling verbundenen Tätigkei-

ten, Schnittstellen und Arbeitsprozesse im Fachgespräch angemessen thematisiert werden konnten. Dabei wurden in vier der beobachteten Prüfungsausschüsse die Fragen in den einzelnen Phasen von unterschiedlichen Prüfern gestellt und bei Bedarf von den anderen Prüfungsausschussmitgliedern Fragen ergänzt. In einem dieser Fachgespräche wurde der Prüfling zu Beginn der Prüfung gebeten, sich vorzustellen, dass die Prüfer Kollegen aus dem Betrieb seien und jeweils aus dem Bereich der „Arbeitsplanung“, der „Produktion/Herstellung“ und der „Qualitätssicherung“ stammen würden. Diese an den realen, betrieblichen Gegebenheiten orientierte Herangehensweise vermittelte eher das Gefühl eines Gespräches unter Experten als das einer Prüfungssituation.

In der Phase „Information und Auftragsplanung“ wurden in allen beobachteten Gesprächen die Informationsbeschaffung, die Planung der Arbeitsschritte und die organisatorische Abstimmung im Betrieb thematisiert und damit das Wissen um die Arbeitsprozesse in den Vordergrund gestellt. Der Prüfling sollte beispielsweise Fragen zum Auftraggeber, zur Organisation der benötigten Materialien und deren Kosten, zu den involvierten Abteilungen und der notwendigen Abstimmung beantworten.

Die Fragen, die oft standardmäßig allen Prüflingen gestellt wurden, fokussieren auf die für die Durchführung des betrieblichen Auftrags notwendige Arbeitsplanung sowie die Schnittstellen und Absprachen im Betrieb. Dem Prüfling wird Raum gegeben, sich und seine Arbeit im betrieblichen Gesamtzusammenhang zu verorten sowie das notwendige Zusammenwirken der unterschiedlichen Bereiche im Betrieb darzustellen und auf betriebsspezifische Besonderheiten einzugehen.

In der Phase „Auftragsdurchführung“ wurden in den beobachteten Prüfungsausschüssen Fragen zur Herstellung, Instandhaltung oder Änderung von Werkzeugen, Vorrichtungen oder Instrumenten aufgegriffen und diese speziell an den durchgeführten Aufträgen ausgerichtet. Dabei wurden konkrete Fragestellungen aus den praxisbezogenen Unterlagen abgeleitet. Diese betrafen sowohl die Verwendung von Werkzeugen und Materialien, deren Funktion als auch die Vorgehensweise und die eingesetzten Verfahren. Oft wurden die Prüflinge auch aufgefordert ihr Vorgehen zu begründen:

- „Warum sind die Gewindebohrungen wichtig?“
- „Mussten die Maße für die Spannvorrichtung speziell für die Eroderbank abgestimmt werden?“
- „Warum ist die Auflage aus Messing?“

In dieser Phase wurde auch fachsystematisches Wissen – bezogen auf den Auftrag – abgefragt. So sollte der Prüfling beispielsweise bestimmte Zeichen in den Zeichnungen und ihre Bedeutung erläutern.

In allen Ausschüssen wurden in dieser Gesprächsphase auch die Themen Arbeits- und Umweltschutz – oft an konkreten Beispielen wie z.B. dem Filterwechsel beim Drahterodieren – angesprochen. Auch festgelegte Fertigungstermine – und damit der Arbeitsprozess – wurden thematisiert.

In der Phase „Auftragskontrolle“ standen Fragen zur Qualitätssicherung, zu den eingesetzten Prüfmitteln und -verfahren und zur Übergabe im Vordergrund:

- „Wie wurde die Qualität der Arbeit geprüft?“
- „An wen erfolgte die Übergabe?“
- „Warum ist eine Zeitplanung sinnvoll?“

In fast allen Gesprächen wurde nochmals die Möglichkeit genutzt, Reflexionsfragen zu Korrekturen im Verlauf der Auftragsdurchführung und alternativen Herangehensweisen zu stellen. Damit wurde der Prüfling angeregt, den gesamten Prozess der Planung, Durchführung und Kontrolle abschließend zu hinterfragen, zu bewerten und unter der Perspektive von Optimierungsmöglichkeiten zu betrachten.

Bewertung

Die Dokumentation des Fachgesprächs erfolgte in allen beobachteten Prüfungsausschüssen auf Grundlage eines Protokollierbogens, der, wie die Entscheidungshilfe und das Fachgespräch, an den Phasen der vollständigen Handlung ausgerichtet war. Nach Angaben der Prüfungsausschussmitglieder wurden die einzelnen Phasen in den beobachteten Prüfungen unterschiedlich gewichtet, wobei die Hälfte der beobachteten Ausschüsse eine strikte Gewichtungsregelung verfolgte, die andere Hälfte eine flexible – je nach Schwerpunkt des betrieblichen Auftrags. In den beobachteten Prüfungsausschüssen wurde die Phase „Information und Auftragsplanung“ zwischen 10% und 30% gewichtet, die Phase „Auftragsdurchführung“ zwischen 20% und 80% und die Phase „Auftragskontrolle“ zwischen 10% und 40%.

Arbeitsprozesswissen im betrieblichen Auftrag

Die Erfassung von Arbeitsprozesswissen wird in der Prüfungsinstrumentenvariante betrieblicher Auftrag durch den Bezug auf einen individuellen,

im Betrieb durchgeführten Auftrag ermöglicht, der sich mit der Herstellung, Änderung oder Instandhaltung von Werkzeugen, Vorrichtungen oder Instrumenten befasst. Damit wird der Fokus auf die Bewältigung zentraler beruflicher Aufgaben gelegt.

Im Fachgespräch wird die Durchführung des Auftrags in den Phasen „Information und Planung“, „Durchführung“ und „Kontrolle“ thematisiert und damit nicht nur ein isolierter Teilprozess, sondern ein ganzer Auftrag, der einem Kundenauftrag entspricht, in den Blick genommen. Durch diese umfassende Ausrichtung können das Zusammenwirken mit den vor- und nachgelagerten Bereichen, die Abstimmungsprozesse, das betriebliche Qualitätssicherungswesen etc. angesprochen und zum Gegenstand der Prüfung gemacht werden. Die Prozesskompetenz des Prüflings steht im Fokus und damit die Einbettung seiner Tätigkeiten in den betrieblichen Gesamtzusammenhang. Dabei können die betrieblichen Rahmenbedingungen und Gepflogenheiten in der Prüfung thematisiert und der Planungs- und Entscheidungsspielraum des Prüflings innerhalb dieser Bedingungen berücksichtigt werden. In allen beobachteten Prüfungen wurde auch fachsystematisches Wissen – immer bezogen auf den durchgeführten Auftrag – geprüft.

Durch das Fachgespräch wird außerdem die Fähigkeit der Prüflinge zur Verbalisierung von Prozessen und zur Erläuterung und Begründung ihres berufsspezifischen Vorgehens gefördert; sie setzen sich durch das Gespräch mit den eigenen Arbeitshandlungen sowie Prozessen und Schnittstellen im Betrieb auseinander, reflektieren sie und können damit zur Gestaltung ihres Arbeitsumfeldes beitragen. In die Auftragsdurchführung fließt somit fachsystematisches wie auch erfahrungsgebundenes Wissen ein. Im Fachgespräch selber können die Fertigkeiten nicht gezeigt, sondern nur verbalisiert werden.

2.2 Variante 2: Die praktische Arbeitsaufgabe

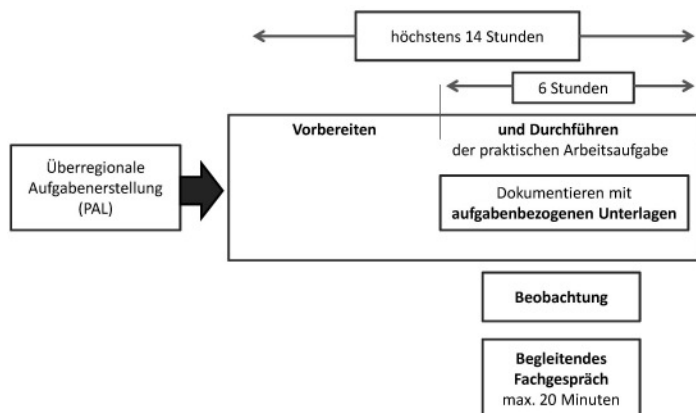
In der Variante 2 „praktische Arbeitsaufgabe“ soll der Prüfling in höchstens 14 Stunden eine überregional erstellte praktische Aufgabe vorbereiten, durchführen, nachbereiten und mit aufgabenspezifischen Unterlagen dokumentieren sowie darüber ein begleitendes Fachgespräch von höchstens 20 Minuten führen. Durch Beobachtung der Durchführung der praktischen Aufgabe, die aufgabenspezifischen Unterlagen und das Fachgespräch sollen prozessrelevante Qualifikationen im Bezug zur Durchführung der praktischen Aufgabe bewertet werden. Für die Durchführung der praktischen Arbeitsaufgabe sind sechs Stunden vorgeschrieben (§ 22 (4) VO WM 2007).

In der praktischen Arbeitsaufgabe bearbeiten die Prüflinge eine bundeseinheitliche, von der Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle

(PAL) der IHK Region Stuttgart erstellte Aufgabe, die für alle Prüflinge eines Einsatzgebiets identisch³ ist. Geprüft werden soll damit die berufliche Prozesskompetenz (Standard-Prozesskompetenz), die durch den PAL-Fachausschuss festgelegt wird (PAL 2012b).

Der Ablauf der praktischen Arbeitsaufgabe gliedert sich in die Phasen „Vorbereitung“ und „Durchführung“ (siehe Abbildung 4).

Abb. 4: Ablauf Praktische Aufgabe (in Anlehnung an IHK in NRW, S.5)



Vorbereitung der praktischen Arbeitsaufgabe

In der Vorbereitungsphase von höchstens acht Stunden sind vom Ausbildungsbetrieb die in den Bereitstellungsunterlagen von der PAL aufgeführten Werkzeuge, Hilfs- und Prüfmittel, Halbzeuge und Normteile je nach Einsatzgebiet zur Verfügung zu stellen. Dabei hat der Betrieb die Wahl, die Halbzeuge und Normteile nach den bereitgestellten Skizzen vom Prüfling bzw. im Betrieb fertigen zu lassen oder als fertigen Materialsatz zu kaufen.

Bezüglich des Arbeitsprozesswissens besteht bei eigener Vorbereitung oder Auftragsvergabe im Betrieb die Notwendigkeit, sich mit betrieblichen Arbeitsprozessen und deren Zusammenwirken auseinanderzusetzen und dafür fachsystematisches und erfahrungsgebundenes Wissen einzusetzen. Werden vom Betrieb fertige Materialsätze gekauft, entfallen diese Arbeitsschritte. Trotzdem muss der Prüfling die bereitgestellten Werkzeuge, Hilfs- und Prüfmittel sowie Normteile und Halbzeuge auf Vollzählig- und Ver-

3 Für das Einsatzgebiet „Instrumententechnik“, das nur in einem Kammerbezirk geprüft wird, wird die praktische Aufgabe vor Ort erstellt.

wendbarkeit im Vorfeld der Durchführung prüfen. In der Vorbereitungsphase ist der Prüfungsausschuss nicht anwesend.

Die beobachteten Prüfungen fanden in zwei Fällen in einem IHK-Bildungszentrum, im dritten Fall in einem Betrieb statt. In den Tagen unmittelbar vor der Prüfung hatten die Prüflinge die Gelegenheit, sich mit den Maschinen und Arbeitsmitteln vertraut zu machen.

Durchführung der praktischen Arbeitsaufgabe

Die Durchführung der praktischen Arbeitsaufgabe gliedert sich in die Phasen „Information und Planung“, „Durchführung“ und „Kontrolle“. Auch diese Prüfungsvariante orientiert sich an den Phasen der vollständigen Handlung. Zum Prüfungstermin in den drei beobachteten Prüfungsausschüssen erschienen die Prüflinge in Arbeitskleidung und brachten die geforderten Werk- und Halbzeuge, Prüf- und Hilfsmittel, Normteile sowie ein Tabellenbuch mit.

In der Phase „Information und Planung“ bearbeiteten die Prüflinge schriftlich einen Aufgabensatz in 30 Minuten. Damit sollen sie sich in den Arbeitsauftrag samt Zeichnung einarbeiten und Fragen zur Arbeitsplanung beantworten. Im Einsatzgebiet Formentechnik wurden beispielsweise drei Fragen, die sich auf die Fertigungsfolge der erforderlichen Arbeitsgänge, Details zur Bohrung und die zu nutzenden Prüfmittel bezogen, gestellt. Die Fragestellungen erforderten es, sich intensiv in die Aufgabenstellung hineinzuversetzen und die im Anschluss durchzuführenden Arbeitsschritte gedanklich vorwegzunehmen. Die Fragen waren ungebunden formuliert, so dass der Prüfling seine Antworten in Stichpunkten frei formulieren musste.

In der Durchführungsphase muss der Prüfling eine Baugruppe nach den ausgehändigten Unterlagen herstellen, d.h. aus den Halbzeugen die Einzelteile nach den Zeichnungen fertigen und zur Baugruppe fügen. Bei der Bearbeitung werden die Prüflinge in Rundgängen von den Prüfern beobachtet. Bei der Fertigung fließt das Arbeitsprozesswissen in die konkrete Arbeitshandlung ein. Dabei spielt sowohl erfahrungsgebundenes Wissen z.B. im Umgang mit den Maschinen als auch fachsystematisches Wissen eine Rolle.

Die beobachteten Prüfungen liefen insgesamt ungestört von äußeren Einflüssen ab. Allerdings wurden in allen praktischen Arbeitsaufgaben die Werkstätten auch durch andere Gruppen genutzt. Bei einem Prüfungstermin verzögerte sich die Prüfung beträchtlich, weil nicht genug Maschinen für alle Prüflinge zur Verfügung standen.

Während der fünfstündigen Durchführungsphase soll ein begleitendes Fachgespräch von höchstens 20 Minuten stattfinden, in dem geprüft wird, „inwieweit ein fachlich komplexer Arbeitsauftrag verstanden worden ist

und ob in einer arbeitstypischen Weise darüber kommuniziert werden kann“ (PAL 2012a). In zwei der beobachteten Prüfungen fand das begleitende Fachgespräch direkt am Arbeitsplatz statt, in einer Prüfung wurden die Prüflinge nacheinander in einen gesonderten Raum gebeten. In allen beobachteten Prüfungen wurde das Gespräch jeweils von zwei Prüfern geführt. Die Fragestellungen in den beobachteten Gesprächen waren recht unterschiedlich. In den begleitend am Arbeitsplatz durchgeführten Fachgesprächen bezogen sich die Fragen größtenteils auf den Arbeitsauftrag und sollten die Reflexion anregen, z.B. durch das Aufzeigen alternativer Vorgehensweisen. Auch Fragen zum Umwelt- und Gesundheitsschutz wurden gestellt. Dem Fachgespräch, das in einen separaten Raum durchgeführt wurde, lag ein nicht mehr aktueller Fragenkatalog zugrunde. Bei diesem Fachgespräch überwogen allgemeine Wissensfragen ohne Bezug zur praktischen Arbeitsaufgabe.

Im begleitenden Fachgespräch besteht grundsätzlich die Möglichkeit, das Arbeitsprozesswissen zu erfassen, in dem der Prüfling sein Arbeitshandeln vorstellt und begründet, es in den Gesamtkontext der Fertigung einordnet und reflektiert. Nach der Fertigung wird das Werkzeug vom Prüfling auf Funktionsfähigkeit geprüft, die Einhaltung von Maßen beurteilt und die Ergebnisse im ausgehändigten „Prüfprotokoll“ festgehalten. Für den Schritt „Kontrolle“ sind insgesamt 30 Minuten vorgesehen. In den beobachteten Prüfungen wurde dann das gefertigte Werkzeug an den Prüfungsausschuss übergeben und von diesem eine Funktionsprüfung vorgenommen.

Bewertung

Grundlagen der Bewertung sind

- die in der Phase „Information und Planung“ beantworteten schriftlichen Prüfungsaufgaben,
- die während der „Durchführungsphase“ vorgenommene Beobachtung sowie das begleitende Fachgespräch,
- das in der „Kontrollphase“ vom Prüfling ausgefüllte Prüfprotokoll sowie die erfüllten Qualitätsmerkmale der Arbeitsaufgabe.

Bewertet werden sollen die prozessrelevanten Qualifikationen im Bezug zur Durchführung der praktischen Aufgabe.

Die Bewertung der praktischen Arbeitsaufgabe orientiert sich an den Schritten der vollständigen Handlung. Die schriftlichen Aufgaben zur Phase „Information und Planung“ werden mit 10% gewichtet, das hergestellte Werkzeug einschließlich Beobachtung und begleitendem Fachgespräch mit

80%; das vom Prüfling ausgefüllte Prüfprotokoll fließt mit 10% in die Gesamtbewertung ein.

Sowohl der Bogen für die Beobachtung der Prüflinge als auch der für das begleitende Fachgespräch geben kaum Anhaltspunkte, was konkret erfasst und bewertet werden soll. Im Bogen zur Beobachtung ist lediglich vermerkt: „Beobachten Sie während des Verlaufs der Abschlussprüfung Teil 2 den Prüfling hinsichtlich der prozessrelevanten Kompetenzen ...“ (PAL 2012a). In den Hinweisen für die Kammer wird dies auch nicht konkreter ausgeführt. In den beobachteten Prüfungen hielten die Prüfer/-innen in kurzen Sätzen Anmerkungen zu Sauberkeit und Übersichtlichkeit des Arbeitsplatzes, Umgang mit Maschinen und Werkzeugen und Einhaltung von Sicherheitsvorschriften fest.

Der Bogen für das begleitende Fachgespräch enthält Hinweise zum Zeitpunkt der Durchführung des Gesprächs; Fragestellungen und Bewertungskriterien sind hier ebenfalls nicht zu finden. In den Hinweisen für die Kammer wird das begleitende Fachgespräch aber sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich des konkreten Ablaufs konkretisiert; mögliche Themen für ein Fachgespräch können demnach Fragen bezüglich des Prüfungsablaufs, des Umgangs mit Werkzeugen, Hilfs-, Prüf-, Betriebs- und Arbeitsmitteln, der Vorgehensweise bei der Inbetriebnahme und Sicherheitsvorschriften sein (PAL 2012a).

Der Prüfungsausschuss beurteilt mittels Prüfprotokoll, ob der Prüfling die geforderten Merkmale erfüllt und eine korrekte Selbstkontrolle durchgeführt hat (hier erhält der Prüfling auch bei Fehlern in der Ausführung Punkte für die richtige Messung). Die Begutachtung und Bewertung der Werkstücke wird vom gesamten Prüfungsausschuss zu einem späteren Zeitpunkt vorgenommen.

Arbeitsprozesswissen in der praktischen Arbeitsaufgabe

Die bundeseinheitliche PAL-Aufgabe bildet eine vollständige Handlung ab, die betriebsüblichen Arbeiten entspricht und berufsübliche Maschinen und Materialien benötigt. Die Herstellung eines Werkzeugs und damit die Bewältigung zentraler beruflicher Arbeitsaufgaben stehen im Fokus.

In der Vorbereitungsphase benötigt der Prüfling Arbeitsprozesswissen, wenn er die Bauteile selbstständig auf Basis der Bereitstellungslisten anfertigt oder im Betrieb in Auftrag gibt. Er muss sich bei der Bestellung und Fertigung mit betrieblichen Arbeitsprozessen und deren Zusammenwirken auseinandersetzen und sein Wissen einsetzen. Werden vom Betrieb fertige Materialsätze gekauft, entfallen diese Arbeitsschritte. Die vorbereitenden Tätigkeiten fließen nicht in das Prüfungsergebnis ein.

Die in 30 Minuten zu Beginn der Prüfung zu bearbeitenden schriftlichen Aufgaben erfordern die detaillierte Auseinandersetzung mit der Zeichnung und ein gedankliches Planungshandeln.

Sowohl zeitlich als auch von der Gewichtung her nimmt mit der Arbeit an den Maschinen die Durchführung bei dieser Prüfungsvariante den meisten Raum ein. Dabei liegt das Augenmerk nicht auf dem „Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang“, sondern der konkreten Fertigung, einem Teilprozess. Betriebliches erfahrungsgebundenes Wissen kann mit dieser überbetrieblichen Aufgabe weniger erfasst werden, sondern die vom PAL-Fachausschuss definierte berufliche Prozesskompetenz oder Standard-Prozesskompetenz.

Die begleitenden Fachgespräche sollen die prozessrelevanten Qualifikationen im Bezug zur Durchführung der praktischen Aufgabe prüfen. In den beobachteten Fachgesprächen wurden in zwei Prüfungsausschüssen auf den konkreten Arbeitsauftrag bezogene Fragen gestellt, in einem Prüfungsausschuss ging es ausschließlich um allgemeine Fragen zur Wissens-Reproduktion. Arbeitsprozesswissen wurde dementsprechend nicht angesprochen. Hier bestünde die Möglichkeit, den Fertigungsprozess zu reflektieren und individuelle Erfahrungen zu berücksichtigen. Deskriptoren zur Präzisierung der Anforderungen bezüglich der „prozessrelevanten Qualifikationen“ für die Beobachtung und das begleitende Fachgespräch würden es den Prüfern erleichtern, den Prozessbezug stärker herzustellen.

Arbeitsprozesswissen wird insbesondere für die Planung der Arbeitsschritte und für die Arbeit an den verschiedenen Maschinen benötigt, wird aber zu wenig explizit geprüft. Bei der Prüfung werden keine vor- und nachgelagerten Prozesse einbezogen, die praktische Arbeitsaufgabe ist auf den Teilprozess der Fertigung konzentriert. Eine Auseinandersetzung mit betrieblichen Arbeitsprozessen und deren Zusammenwirken könnte Bestandteil des Fachgesprächs oder der schriftlichen Prüfungsaufgaben sein; in der derzeitigen Umsetzung wird allerdings dieser Aspekt von Arbeitsprozesswissen wenig berücksichtigt.

3. Gegenüberstellung der beiden Prüfungsvarianten

Die in den Prüfungsanforderungen festgelegten Kompetenzen werden bezüglich des Arbeitsprozesswissens mit den beiden Prüfungsvarianten betrieblicher Auftrag und praktische Arbeitsaufgabe unterschiedlich aufgegriffen und abgeprüft.

Durch die praktische Arbeitsaufgabe, deren Schwerpunkt auf der Durchführung liegt, werden einige für den Prüfungsbereich „Arbeitsauftrag“ übergreifend aufgeführte Anforderungen an Arbeitsprozesswissen nur ansatzweise erfüllt, z. B. eine Klärung von Art und Umfang des Auftrags, die über eine Festlegung von Arbeitsschritten hinausgeht. Aufgabenstellungen, die die Berücksichtigung betriebswirtschaftlicher Gesichtspunkte, technischer Entwicklungen oder Abstimmung mit vor- und nachgelagerten Bereichen erfordern, konnten nicht beobachtet werden. Einigen dieser Anforderungen stellt der Prüfling sich in der Vorbereitung auf die Prüfung, je nach betrieblicher Gestaltung der Vorbereitungsphase unterschiedlich umfangreich, doch werden diese Tätigkeiten nicht dokumentiert. Bei der Variante „praktische Arbeitsaufgabe“ wird von der Konzeption her der Fokus auf einen, wenn auch zentralen, Teilprozess, nämlich die Fertigung und damit auf die praktischen Fertigkeiten gelegt. Durch die Prüfungspraxis vor Ort wurde das Potential dieses Instrumentes zum Teil nicht genutzt, wenn im begleitenden Fachgespräch keine Handlungsreflexion verlangt, sondern Fachwissen abgefragt wurde.

Durch die Teilaufgaben des betrieblichen Auftrags werden diese Anforderungen umfassender abgebildet. Im Fachgespräch zum betrieblichen Auftrag steht die Reflexion des durchgeführten Auftrags, also Arbeitsprozesswissen als Kombination von Arbeitserfahrung und fachtheoretischen Kenntnissen, im Vordergrund. Vor- und nachgelagerte Prozesse und übergreifende Anforderungen, z. B. bezüglich der Wirtschaftlichkeit, werden von Prüfungsausschüssen grundsätzlich angesprochen, jedoch sind auch hier Unterschiede in der Tiefe und Breite festzustellen. Der Schwerpunkt der beobachteten Prüfungen lag überwiegend auf der Durchführungsphase, in der Fachwissen eine große Rolle spielte. Praktische Fertigkeiten, z. B. im Umgang mit Materialien und Maschinen, sind bei dieser Prüfungsvariante den Prüfer/-innen nicht der direkten Beobachtung und Erfassung zugänglich, sondern werden über die Reflexion des Handelns überwiegend verbal oder durch den Bezug auf Zeichnungen angesprochen.

Akzeptanz des Variantenmodells zur Prüfung von Arbeitsprozesswissen

In der Berufsbildungspraxis, also in den ausbildenden Betrieben und bei den Prüfer/-innen, ist man sich dieser unterschiedlichen Schwerpunkte der beiden Prüfungsinstrumente bewusst. Die näher an den traditionellen Fertigungsprüfungen liegende „praktische Arbeitsaufgabe“ wird bisher von der Mehrheit der Betriebe als Prüfungsvariante gewählt. Lediglich 38% der Betriebe im Metallbereich entscheiden sich für den betrieblichen Auftrag (Gerdes/Berghausen 2014).

Kritik wird aus der Berufsbildungspraxis an beiden Varianten geübt, wie auch die im Rahmen des Forschungsprojekts online durchgeführte Befragung von Prüfer/-innen gezeigt hat (Mpangara 2014). So äußern Prüfer/-innen an der praktischen Arbeitsaufgabe die Kritik, die Prüfungszeiten insbesondere für den praktischen Teil seien zu kurz. Deswegen könnten nur Ausschnitte der beruflichen Handlungsfähigkeit abgeprüft werden:

„In sechs Stunden abzüglich Information und Planung, Kontrollbogen und situativem Fachgespräch bleibt für die Prüfung der maschinellen Bauteilbearbeitung und Handfertigkeit nur ein kurzes Zeitfenster mit eingeschränkten Möglichkeiten bei der Gestaltung der Prüfungsaufgabe.“

Am betrieblichen Auftrag wird die mangelnde Vergleichbarkeit kritisiert. Außerdem sind viele Prüfer unzufrieden damit, dass praktische Fertigkeiten bei dieser Variante der direkten Bewertung nicht zugänglich sind, sondern im Teil 1 der GAP abschließend vom Prüfungsausschuss bewertet werden:

„Wird im Teil 2 der betriebliche Auftrag gewählt, kann vom Prüfungsausschuss die Handlungsfähigkeit nur errahnt werden. Die Leistung des Azubi ist nicht mehr vergleichbar.“

4. Fazit

Die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtungen machen deutlich, dass mit den beiden Prüfungsinstrumenten „betrieblicher Auftrag“ und „praktische Arbeitsaufgabe“ die in den Prüfungsanforderungen festgelegten Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Beruf Werkzeugmechaniker/-in mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung aufgegriffen und abgeprüft werden. Während beim betrieblichen Auftrag der Schwerpunkt auf der Erfassung von Prozesskompetenz über die Darstellung und Reflexion des durchgeführten Auftrags im Fachgespräch liegt, steht bei der praktischen Arbeitsaufgabe der Nachweis von Fertigkeiten im Zentrum.

Arbeitsprozesswissen wird – wie im Beitrag dargestellt – umfassender über das Instrument „betrieblicher Auftrag“ erfasst, da hier die Abstimmung mit Kollegen und Kunden, das Agieren im betrieblichen Gesamtzusammenhang und die Berücksichtigung objektspezifischer, technischer und organisatorischer Faktoren im Gespräch thematisiert werden kann. Auf diese Aspekte wurde in den Prüfungen, in denen teilnehmende Beobachtungen durchgeführt wurden, auch explizit eingegangen.

Bei der praktischen Arbeitsaufgabe wird auf einen Teilprozess fokussiert, das Augenmerk liegt dabei nicht auf dem „Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang“, sondern der konkreten Fertigung eines Werkstücks. Arbeitsprozesswissen kann je nach Ausgestaltung der Vorbereitungsphase und des Fachgesprächs eine Rolle spielen bzw. thematisiert werden.

In der beruflichen Bildung benötigt es ein Neben- und Miteinander von wissenschaftlich begründetem Wissen, objektivierbarem Erfahrungswissen und subjektivierendem erfahrungsgeleiteten Arbeitshandeln. Während mit der Erfassung von Wissen und Fertigkeiten im Prüfungswesen der beruflichen Bildung über einen langen Zeitraum Erfahrungen vorliegen, werden Verfahren, die sich den eher subjektivierenden Aspekten erfahrungsgeleiteten Arbeitshandelns widmen, erst seit kurzem umgesetzt. Es kommt darauf an, verschiedene Prüfungsinstrumente in einem Beruf jeweils so zu kombinieren, dass die einzelnen Prüfungsinstrumente es erlauben, alle Facetten beruflicher Handlungskompetenz zu prüfen. Dafür bedarf es einer angemessenen Kombination von Prüfungsinstrumenten, mit denen die berufsrelevanten Dimensionen des Arbeitsprozesswissens erfasst werden können.

Während einige Prüfer/-innen eine Rückkehr zu traditionellen Prüfungsinstrumenten wünschen, zeigen die Projektergebnisse, dass die Einbeziehung von Arbeitsprozesswissen mit dem Instrument des betrieblichen Auftrags grundsätzlich erfolgreich umgesetzt und von den Praktikern überwiegend akzeptiert wird. Bei diesem Instrument wird allerdings eine verstärkte Prüfung und Einbeziehung der handwerklichen Fertigkeiten gefordert. Der Aspekt der Performanz als Bestandteil des Arbeitsprozesswissens sollte daher bei der Auswahl und Gestaltung von Prüfungsinstrumenten nicht vernachlässigt werden. Die Untersuchungsergebnisse zeigen auch, dass die Einführung neuer Prüfungsinstrumente stärker begleitet werden müsste, damit in allen Prüfungsausschüssen, die mit der Neuordnung eines Berufs und der Neugestaltung der Prüfungen verbundenen Intentionen allgemein nachvollzogen werden können. Neben Prüferschulungen ist dafür die Gestaltung der Unterlagen zur Durchführung und Bewertung der Prüfungen entscheidend.

Literatur

- Boreham, N./Fischer, M./Samurcay, R. (Eds.) (2002): Work Process Knowledge. London: Routledge.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2006): Umsetzungshilfen zum neu gestalteten Ausbildungsberuf Werkzeugmechaniker/Werkzeugmechanikerin. Nürnberg: BW Bildung und Wissen Verlag und Software GmbH.
- BiBB-Hauptausschuss: Empfehlung für die Regelung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen vom 13.12.2006, Nr.119. www.bibb.de/dokumente/pdf/HA119.pdf (Abruf: 25.07.2014).
- BiBB-Hauptausschuss: Empfehlung zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Prüfungsanforderungen vom 12.12.2013, Nr.158. www.bibb.de/dokumente/pdf/HA158.pdf (Abruf: 25.07.2014).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2006): Umsetzungshilfen für die Abschlussprüfung der neuen industriellen und handwerklichen Elektroberufe – Intentionen, Konzeptionen und Beispiele. Bonn, Berlin.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (2011): Qualitätsstandards für Betriebliche Aufträge. Eine Handreichung der IHK-Organisation. Berlin.
- Fischer, M. (2000): Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozesswissen – Rechnergestützte Facharbeit im Kontext beruflichen Lernens. Opladen: Leske + Budrich.
- Fischer, M. (2005): Arbeitsprozesswissen. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S.308–315.
- Fischer, M./Röben, P. (1997): Arbeitsprozesswissen im chemischen Labor. In: Arbeit – Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik 6, H.3, S.247–266.
- Gerdes, M./Berghausen, G. (2014): Der Betriebliche Auftrag – ein viel diskutiertes Prüfungsinstrument etabliert sich: Interview mit Gregor Berghausen, IHK Köln und Frank Gerdes, IG Metall. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 43, H. 3, S.22–25.
- Industrie- und Handelskammer in Nordrhein-Westfalen (o. J.): Industrielle Metall- und Elektroberufe – Der Umgang mit dem Varianten-Modell Werkzeugmechaniker. (Abruf: 01.07.2014).
- Lorig, B./Bretschneider, M./Görmär, G./Mpangara, M. (2012): Zwischenbericht des Projekts 4.2.333 Kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven. www2.bibb.de/bibbtools/tools/fodb/data/documents/pdf/zw_42333.pdf (Abruf 21.10.2014).
- Mpangara, M. (2014): Qualifizierungswege und -wünsche von Prüferinnen und Prüfern im dualen System. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 43, H.3, S.30–33.
- Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle IHK Region Stuttgart (PAL) (2012a): Praktische Prüfung Winter 12/13 Werkzeugmechaniker/-in Formentchnik Abschlussprüfung Teil 2.
- Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle IHK Region Stuttgart (PAL) (2012b): Informationen für die Praxis. Neu geordnete industrielle Metallberufe. Der Prozess – ein neues Instrument in der (Abschluss-)Prüfung. Ein Beitrag zur aktuellen Diskussion in der Ausbildung und Prüfung. www.stuttgart.ihk24.de/linkableblob/sihk24/aus_und_weiterbildung/pal/downloads/News/961604/.6./data/Information_fuer_die_Praxis_Metall_Prozess_130307-data.pdf (Abruf 30.06.2014).

- Rauner, F. (2012): Akademisierung beruflicher und Verberuflichung akademischer Bildung – widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwpat) 23, S.1–19. www.bwpat.de/ausgabe23/rauner_bwpat23.pdf (Abruf: 01.07.2014).
- Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen vom 23. Juli 2007. Bundesgesetzblatt Teil I Nr.35 2007, S.1599–1672 www.bibb.de/dokumente/pdf/a41_neue-berufe-2007_vo_industrielle_Metallberufe.pdf (Abruf 21.10.2014).

Wissensintensität von Berufen und ihre Entlohnung. Klassifikation und empirische Ergebnisse

Michael Tiemann

Epistemologischer Hintergrund und domänenspezifisches Wissen

Was macht eine berufliche Tätigkeit wissensintensiv? Welche Faktoren begünstigen für Erwerbstätige die Arbeit in einem wissensintensiven Beruf? Und werden diese Tätigkeiten anders entlohnt als andere? Diese drei Fragen sollen hier beantwortet werden.¹ Zunächst muss also geklärt werden, was wissensintensive berufliche Tätigkeiten sind. Die grundlegende Definition von „Wissen“ sind „justified true beliefs“, also begründet oder gerechtfertigt für wahr gehaltene Annahmen. Es existieren unterschiedliche Wissenssysteme, die jeweils Rechtfertigungen und Begründungen für die Wahrheit (das Fürwahrhalten) einer Annahme liefern können (Gabriel 2013, S.6). Im Sinne verschiedener Domänen oder auch unterschiedlicher Professionen kann ein solches Nebeneinander von Wissenssystemen auch im beruflichen Kontext angenommen werden.

Wissen ist dabei „information that a person has assimilated and interpreted on different occasions“ (Lejeune 2011, S.93). Dieses Interpretieren ist eine Bewertung und schließt als solche das Finden von Gründen für das

1 Vor dem Hintergrund der Datenlage und des hier betrachteten deutschen Systems ist anzumerken, dass der Geltungsbereich hier auf Deutschland (und unter Umständen Like-Minded-Countries mit ähnlichen Ausbildungssystemen und Arbeitsmarktstrukturen) beschränkt ist.

Fürwahrhalten ein. Dadurch, dass Annahmen begründet für wahr gehalten werden müssen, um als Wissen zu gelten, eröffnet sich eine sozialkonstruktivistische Perspektive auf Wissen. Diese fußt darauf, dass Annahmen innerhalb eines sozialen Kontextes interpretiert und auf Grund der Vorgaben dieses Kontexts für wahr gehalten werden (müssen). Was wir für wahr halten, hängt davon ab, welche Bezugspunkte uns unsere Umwelt liefert und wie in der sozialen Umwelt Interaktionen strukturiert sind. Damit wird „Wissen [...] die soziale Form des Sinns, der Erfahrungen und Handlungen leitet“ (Knoblauch 2013, S.11). Auch das ist auf einen beruflichen Kontext übertragbar: Mitglieder von Berufsgruppen sind auf je spezifische Weisen sozialisiert, innerhalb der Gruppen sind Interaktionen je spezifisch strukturiert.

Um zu erklären, welche Tätigkeiten wie entlohnt werden, wird im beruflichen Kontext häufig auf die Humankapitaltheorie zurückgegriffen. Innerhalb dieser scheint es jedoch nicht möglich, das Verhältnis von Wissen und Produktivität (und damit verbunden dann individuellen Löhnen) vollständig abzubilden. Investitionen in Humankapital umfassen auch die Erarbeitung von Wissen(-sbeständen). Aber grundsätzlich (Afonso 2013, S.131f.) kann immer nur entweder produktiv gearbeitet oder in Humankapital investiert werden. Die Möglichkeit, dass kreative und lernende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sogar produktiver sein könnten, wenn sie während der Arbeit lernen, ist hier nicht zu fassen, denn es entsteht ein keiner Ursache zuschreibbares Produktivitätsplus. Amavilah (2014, S.5) zitiert dazu Arrow (1969, S.30):

„knowledge arises from deliberate seeking, but it also arises from observations incidental on other activities [such that production and investment may lead to increases in productivity without any identifiable allocation of resources to that end“.

Wissensanforderungen werden in diesem Sinne vordergründig nicht gestellt. Allerdings kann eine einzelne Firma nur erfolgreich am Markt agieren, wenn sie ihre Produkte so optimiert, dass sie einen komparativen Vorteil gegenüber Produkten anderer Firmen hat. Konkret würde beispielsweise eine Maschinenbaufirma ihre Produkte dann verkaufen, wenn sie günstigere oder variabelere Maschinen anbietet als ihre Konkurrenz. In der Entwicklung stellen sich dabei Ingenieure und Techniker an irgendeinem Punkt die Frage: „Wie kann ich das erreichen?“. Treten bei der Montage Schwierigkeiten dergestalt auf, dass ein Teil neu eingepasst werden muss, stellt sich der Monteur vor Ort die gleiche Frage. Auch die Erwerbstätigen in Marketing und Vertrieb und im Management stehen immer wieder vor

dieser Frage. Sie ist es, wie hier gezeigt wird, die auf der Ebene der individuellen Erwerbstätigen die Lücke zwischen Wissensanforderungen und der Nutzung des vorhandenen Wissens und der Produktivität (des Einzelnen wie auch des Betriebes) schließt. Die Antwort auf diese Frage liegt analytisch in den unten beschriebenen Typen von Wissensarbeit: innovative neue Lösungen erarbeiten, neues Wissen aneignen oder bekanntes Wissen anwenden. Finden die Einzelnen erfolgreiche Lösungen auf diese Frage, haben sie ihrerseits wiederum einen komparativen Vorteil erlangt, der sich in höheren Löhnen ausdrücken kann:

„Workers with greater problem-solving and communication abilities should perform better than their less skilled counterparts at any task that requires more than the routine application of physical labour and will also learn faster. Hence, skilled workers can be expected to be more productive than unskilled ones for any given production process, and should be able to operate more sophisticated technologies that place greater demands on their capacities.“ (de la Fuente/Ciccone 2003, S. 7) sowie:

„The available empirical evidence suggests that the importance of human capital as an input has grown over time as production processes have become increasingly knowledge intensive.“ (ebd.)

Wissen im Beruf: Problemlösen in Handlungssituationen

Die soziale Konstruktion von Berufen spielt in ihrer Institutionalisierung eine wichtige Rolle (Rahn 1999), aber die Zuschneidungen der beruflichen Inhalte und diese Inhalte selbst (die Berufe untereinander abgrenzen) spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. Gerade diese Inhalte sorgen dafür, dass unterschiedliche Berufe auch je spezifische Anforderungen stellen, die dann ihrerseits den Spielraum für alternative Handlungslösungen festlegen. Diese Zuschnitte und Abgrenzungen können sich mit verändertem Wissen verschieben. Neben der inhaltlichen Beschreibung von Berufen als spezifische Wissensdomänen wird in der Literatur häufig Bezug genommen auf die Typen von Wissen, die in diesen Domänen zu finden sind und ob und wie sie zwischen Individuen übertragen werden können (ausgehend von Polanyi 1966 bspw. Nonaka/Takeuchi 1997).

Für das Verständnis der Rolle von Wissen im Beruf ist die Gegenüberstellung von explizitem und implizitem Wissen, aufbauend auf Polanyi (1966), fruchtbar. Bezogen auf diese unterschiedlichen Typen von Wissen stellt Lejeune (2011, S.96f.) fest, dass „*formalized knowledge [...] already [has] been made explicit, ‚codified‘, or recorded*“, während „*non-formalized*

knowledge“ noch nicht kodifiziert wurde und im Gegensatz dazu „tacit (or „unformalizable“) knowledge [can only be transferred] through methods such as observation, imitation, socialization, the use of metaphors [...], or by other training-related means [...]“. Hier sind die betrieblichen Lernformen in der dualen Berufsausbildung implizit angesprochen. Bei einer Untersuchung der Wissensanforderungen in Berufen sollte man also auch die nicht-akademischen Berufe berücksichtigen, da auch hier mit Wissen gearbeitet wird.

„Tacit knowledge“ wird beschrieben als „encompass[ing] all of the intricacy of the different experiences that people acquire over time, and which they utilize and bring to bear in carrying out tasks effectively, reacting to unforeseen circumstances, or innovating“ (Lejeune 2011, S.91). Hier gibt es deutliche Parallelen zum Erfahrungswissen, „das im praktischen Handeln erworben und angewandt wird. Es ist daher in hohem Maße personengebunden und auf konkrete Situationen bezogen“ (Böhle et al. 2004, S.95). „Durch Erfahrungen erwirbt man sich demnach Routine und Können, „wie‘ etwas gemacht wird“ (Böhle et al. 2004, S.102).

Berufliche Handlungskompetenz basiert dabei mit Lejeune (2011) darauf, innerhalb eines Wissenssystems zu wissen, wie man handeln *kann*.² Berufliche Handlungssituationen sind damit eingebettet in einen sozialen Kontext.³ Nach Hermann (2004) kann auf der Handlungsebene folgende Begriffsbestimmung für „Wissensarbeit“ gegeben werden: „Wissensarbeit [wird] immer dann geleistet [...], wenn Aufgaben zu bewältigen sind, die zumindest für die betreffende Person so komplex oder neuartig sind, dass das vorhandene Fachwissen und die persönlichen Erfahrungen nicht ausreichen, um zu einer adäquaten Lösung zu kommen, sodass es notwendig wird, auf das Wissen Dritter zurückzugreifen oder selbst neues Wissen zu generieren“ (Hermann 2004, S.10).

Wissensarbeit fordert also die Überwindung einer Situation, in der keine Handlungsalternativen bekannt sind. Es wird deutlich, dass sich dieses Lernen nicht ausschließlich auf wissenschaftlich-analytisches Lernen kodifizierten Wissens bezieht, sondern eben auch Erfahrungslernen mit einschließt, denn es ist „ein Wissen, das gerade zur Bewältigung neuer Situationen im Sinne von ‚Erfahrungen machen‘ befähigt und das insbesondere in

2 „In contexts of uncertainty, innovation or complexity, competency is defined more in terms of knowing how to act and react.“ (Lejeune 2011, S.95)

3 Dazu zählt natürlich auch der Betrieb. Insofern sollte idealerweise auch die Betriebsebene als Einflussgröße für unterschiedliche Entlohnungen von Tätigkeiten mit unterschiedlichen Wissensanforderungen beachtet werden. Dieser Aspekt wird hier aber nicht weiter dargestellt.

der Auseinandersetzung mit Neuem erworben und weiterentwickelt wird“ (Böhle et al. 2004, S. 102f.; Dybowski 1999).

Die angesprochene Synthese von Hermann (2004) vorwegnehmend entwickelten Volkholz/Köchling (2001) eine Operationalisierung von Typen von Wissensarbeitern, die auf einer Kombination von Lern- und Kreativitätsanforderungen beruht. Tiemann (2010) nutzte diese Herangehensweise zur Bestimmung der Wissensintensität von Berufen. Die inhaltliche Bestimmung von Wissensanforderungen läuft dann über die Betrachtung von Lern- und Kreativitätsanforderungen und wird im Abschnitt zu Operationalisierungen dargestellt. Wissen bedeutet bei Volkholz/Köchling (2001, S. 377) „immer *könnendes Wissen* als Grundlage für Kompetenzen“. Im Sinne der hier gemachten Definitionen bezieht sich das auch ausdrücklich auf Wissen, das als Handlungsstrategie in einer Entscheidungssituation generiert wird.

Bestimmung und Inwertsetzung von Wissensarbeit

Steigende Anforderungen an Wissensarbeit gehen häufig mit steigendem Qualifikationsniveau einher (Tiemann 2013, S. 64f.). Gleichzeitig sorgen sie für einen steigenden Anteil von wissensintensiv Tätigen im jeweiligen Feld. Eine Bestimmung dieser Gruppe der Erwerbstätigen sollte in der Lage sein, Domänen oder Wissensgebiete zu unterscheiden und dabei im Idealfall in der Operationalisierung die Wissensproduktion für Problemlösungen berücksichtigen.

Man kann annehmen, dass es einen negativen Zusammenhang zwischen den Anteilen von Erwerbstätigen mit hohen Wissensanforderungen und den Anteilen von Routineinhalten in Berufen geben sollte.⁴ Denn hohe Wissensanforderungen werden von Erwerbstätigen erfüllt, die häufig neues Lernen oder neue Lösungen ausprobieren (müssen). Beides impliziert ein häufiges Auftreten neuer Probleme, für die keine Lösung bekannt ist. Hingegen wäre eine Routine dann zu finden, wenn für die auftretenden Probleme Lösungen bekannt sind.

4 Aus der theoretischen Begründung der Handlungssituation als Krise und dem Verhältnis von Krise zu Routine heraus beispielsweise, in der jede Handlungssituation eine Krise impliziert, die gelöst werden muss. Damit bestehen in Krisen keine bekannten Handlungsstrategien – diese Routinen müssen sich erst bilden. Wo schon Handlungsstrategien bestehen, sind Routinen vorhanden. Aus Platzgründen kann dies hier nicht weiter ausgeführt werden (Oevermann 1973, 2002).

Ein weiterer Aspekt ist der technologische Wandel. Neuere Arbeiten von Autor und Handel (2013) zeigen, dass bis auf die Ebene von Individuen – auch innerhalb von Berufen – Spezifika der jeweiligen Tätigkeiten wie ihre Routineartigkeit oder ihre Anforderungen variieren und diese Variation auch unterschiedliche Entlohnungen erklärt. Die Einführung neuer Technologien erfordere häufig mehr Wissensarbeit – und auch höhere Qualifikationen. Der sogenannte „routine-biased technological change“, der von Autor, Levy und Murnane (2003) angestoßen wurde, bietet hier eine interessante Perspektive. Routineinhalte von Berufen werden als programmierbare Inhalte angesehen. Diese sind ersetzbar durch computergesteuerte Maschinen. Während solche Maschinen auf der einen Seite Routinetätigkeiten verdrängen, unterstützen sie auf der anderen Seite Arbeitstätigkeiten mit weniger Routineinhalten, weil sie beispielsweise die Arbeit mit großen Datenmengen erleichtern. Insgesamt nimmt durch die unterschiedliche Routinehaftigkeit von Arbeitsaufgaben die Nachfrage nach Erwerbstätigen mit mittlerer Qualifikation ab (wie zum Beispiel Buchhalterinnen und Buchhalter) und die Nachfrage nach gering und hoch qualifizierten Erwerbstätigen nimmt zu.

Es ist also anzunehmen, dass das Qualifikationsniveau und die Tätigkeit in Berufen mit hohen Wissensanforderungen (und damit niedrigen Routineanteilen) entsprechend Einfluss auf die Entlohnung haben. Hohe Wissensanforderungen bedingen höhere Löhne, hohe Routineinhalte, bedingt durch das Abarbeiten von programmierbaren und damit durch Maschinen oder günstigere Arbeit an anderen Orten ersetzbare Tätigkeiten, niedrigere Löhne. Als zu überprüfende Hypothese ergibt sich hier, dass höhere Wissensanforderungen zu höheren Entlohnungen führen.

Für die individuellen Erwerbstätigen auf Arbeitsplätzen mit unterschiedlichen Wissensanforderungen ergeben sich damit Differenzen nicht (nur oder hauptsächlich) auf Berufsebene, sondern auch auf Individual-ebene: Je nach Vorbildung, Erfahrung und Kompetenzen sind Erwerbstätige unterschiedlich gut in der Lage, an sie gestellte Wissensanforderungen zu erfüllen. Ihren Fähigkeiten entsprechend eingesetzt, würden sie dann auch unterschiedlich entlohnt werden können. So kann man folgern, dass unterschiedliche Wissensanforderungen zu unterschiedlichen Entlohnungen führen dürften. Die Argumentation könnte hier lauten: Hohe individuelle Investitionen in Bildung (sowohl allgemeine als auch berufliche) führen zu höheren Qualifikationen, die wiederum zu höheren beruflichen Positionen und damit zu besserer Entlohnung führen. Frühere Arbeiten konnten zudem einen Zusammenhang zwischen allgemeinem Bildungsabschluss und Weiterbildungsteilnahme feststellen (Tiemann 2013), allerdings ist die Verknüpfung „Fortbildung führt zu höherer beruflicher Position und höhe-

rer Entlohnung“ nicht ohne weiteres nachweisbar (Hall 2011). Einen direkten Zusammenhang zwischen Wissensanforderungen im Beruf und individueller Qualifikation kann man hier also nicht erkennen. Hieraus ergibt sich eine weitere zu testende Hypothese: Höhere Qualifikationen sollten an sich schon zu höherer Entlohnung führen – und nicht erst vermittelt über wissensintensive Tätigkeiten.

Zusammenfassend lassen sich als grundlegende Determinanten für eine Tätigkeit in einem wissensintensiven Beruf festhalten, dass die dort Tätigen voraussichtlich höhere formale Qualifikationen haben, zumindest aber die Arbeitsplätze durch ein höheres formales Anforderungsniveau geprägt sind. Dieses formale Anforderungsniveau entspricht der üblicherweise geforderten Qualifikation. Ob daneben noch weitere Bedingungen bestehen, ist bislang nicht untersucht worden. Die Hypothesen für die Zusammenhänge zwischen wissensintensiver Tätigkeit und Entlohnung sind oben beschrieben worden. Im Folgenden sollen mögliche Determinanten für eine Tätigkeit in einem wissensintensiven Beruf untersucht werden.

Operationalisierung von Wissensarbeit und empirische Ergebnisse

In den hier genutzten Erwerbstätigenbefragungen (aktuell: Hall et al. 2012⁵) wird eine Reihe von „Kompetenzen“ abgefragt, die benötigt werden, um die Erwerbstätigkeit auszuüben. Volkholz und Köchling (2001) entwickelten mit zweien dieser Merkmale (siehe unten) eine Typologie von Arbeitsanforderungen, die durch Arten von Wissensarbeit, eigentlich „Verzahnungen von Arbeiten und Lernen“ (ebd., S.375), definiert wird. Dabei gibt es „Innovateure“, die „praktisch immer oder häufig mit Kreativitätsanforderungen/Anforderungen zur Wissenserzeugung konfrontiert werden“⁶ (ebd., S.385). Daneben gibt es die „Aufgabenflexiblen“, an die wissensaneignende Anforderungen gestellt werden. „Routinearbeiter“ wiederum sind in der Hauptsache wissensnutzenden Anforderungen ausgesetzt. Dieser Ansatz unterstellt, dass auch un- und angelernte Erwerbstätige mit Wissensanfor-

5 Die Stichprobe enthält 20.036 Erwerbstätige in Deutschland, die mindestens 15 Jahre alt sind und mindestens 10 Stunden pro Woche gegen Bezahlung arbeiten. Die durchschnittlich 40 Minuten lange Befragung wurde per computergestütztem Telefoninterview durchgeführt. Die aktuelle Erwerbstätigenbefragung ist die sechste Erhebung dieser Art. Weitere Informationen auch unter: www.bibb.de/arbeit-im-wandel

6 Die Formulierungen orientieren sich an den Frageformulierungen aus der Erhebung. Die Fragetexte werden im folgenden Absatz beschrieben.

derungen konfrontiert sind. Diese können aber durchaus gering sein: Auch eine Einweisung in eine einfache Routinetätigkeit enthält letztlich Wissen, das der Eingewiesene nutzen muss. Letztlich sind alle Erwerbstätigen – unabhängig von ihrem Qualifikationsniveau – in irgendeiner Weise Wissensanforderungen ausgesetzt.

Volkholz und Köchling (2001), Volkholz (2003), Hall (2007) und Tiemann (2010) haben Anwendungen dieser Typisierung, basierend auf den BIBB/BAuA- und BIBB/IAB-Erwerbstätigenbefragungen dargestellt. Mit der Frage „Wie häufig kommt es bei der täglichen Arbeit vor, dass Sie bisherige Verfahren verbessern oder etwas Neues ausprobieren müssen?“ werden Kreativitätsanforderungen ermittelt. Mit der Frage „Wie häufig kommt es bei der täglichen Arbeit vor, dass Sie vor neue Aufgaben gestellt werden, in die Sie sich erst einmal hineindenken und einarbeiten müssen?“ werden Lernanforderungen operationalisiert. Da beide Fragen die Antwortkategorien „häufig“, „manchmal“, „selten“ und „nie“ haben, können die Anforderungen wie in Tabelle 1 abgebildet werden.

Tabelle 1: Anforderungen an Wissensarbeit nach Volkholz/Köchling (2001), Quelle: Tiemann (2010: 7)

		Lernanforderungen		
Kreativitätsanforderungen		Häufig	Manchmal	Selten bis nie
	Häufig	Innovateure		
	Manchmal	Aufgabenflexible	Qualifizierte Routinearbeiter	
	Selten bis nie			Einfache Routinearbeiter

Der Definition von Tiemann (2010, S.8) folgend, sollen solche Berufe, „die durch hohe Anteile von Innovateuren oder Aufgabenflexible geprägt sind“, als wissensintensive Berufe gelten. „In ihnen bestehen mindestens manchmal hohe Lern- und Kreativitätsanforderungen. Es geht darum, sich häufig Wissen anzueignen und gegebenenfalls [neues Wissen] zu generieren“. (ebd.)

Die Klassifikation der Berufe 2010 (KldB2010) enthält explizite Angaben über das Anforderungsniveau einer Tätigkeit und ist primär berufsfachlich gegliedert (sprich: domänenspezifisch). So soll eine Erweiterung und Aktualisierung der Definition wissensintensiver Tätigkeiten stattfinden und untersucht werden, inwieweit unterschiedliche berufliche Ausbildungen oder Anforderungen an bestimmte Kompetenzen Auswirkungen auf die Wissensintensität einer beruflichen Tätigkeit haben.

Leszczensky, Gehrke und Helmrich (2011) und Tiemann (2013) konnten bereits zeigen, dass im Laufe der Zeit eine Zunahme von Beschäftigung in wissensintensiven Berufen zu verzeichnen ist. Allerdings bleibt fraglich, auf welchem Niveau, also mit welchem Anteil an wissensintensiven Tätigkeiten die Arbeitswelt tatsächlich umgehen muss. Der Rückgriff auf die neu entwickelte Klassifikation der Berufe erlaubt hier möglicherweise genauere Bestimmungen, denn mit ihr ist es erstmals möglich, berufsfachlich zusammengefasste inhaltlich ähnliche Gruppen von Berufen zu untersuchen.

Tabelle 2: Anteile an Wissensarbeitstypen 2012, Quelle: Hall/Siefer/Tiemann (2012), gewichtete und hochgerechnete Werte (Spalten 4 und 5), eigene Berechnungen

	Erwerbstätigenbefragung		Grundgesamtheit	
	Befragte	Prozent	In Tsd.	Prozent
Innovateure	5.663	28,3	9.907	27,6
Aufgabenflexible	4.284	21,4	7.620	21,2
Qualifizierte Routinearbeiter	7.911	39,5	14.233	39,7
Einfache Routinearbeiter	2.149	10,7	4.116	11,5
Summe	20.007	99,9	35.877	100,0

Fokussiert man auf die Arbeitsanforderungen, die im hier beschriebenen Sinn als hohe Wissensanforderungen verstanden werden (vgl. die eingegrauten Felder in Tabelle 1), ergibt sich, dass 2011/12 40,8% der Erwerbstätigen (gewichtet und hochgerechnet) hohen Wissensanforderungen ausgesetzt sind.

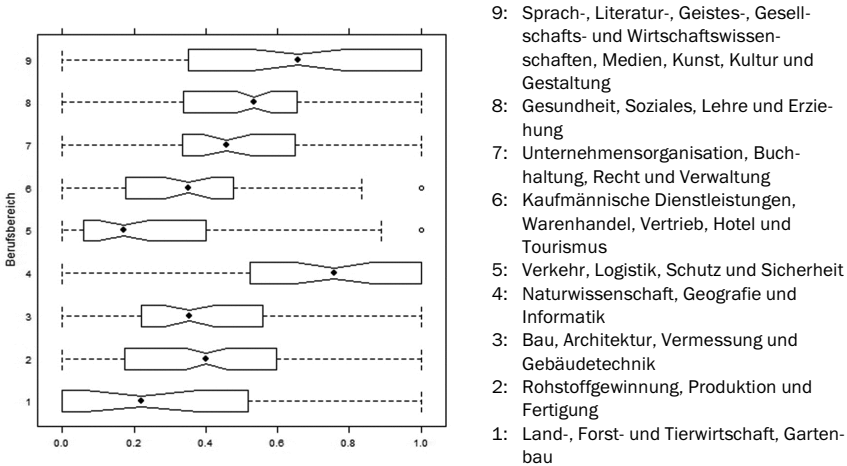
Die Operationalisierung von Wissensintensität beruht hier darauf, Berufe, in denen die Mehrzahl der Erwerbstätigen hohen Wissensanforderungen ausgesetzt ist, als wissensintensive Berufe einzuordnen. Dabei fällt diese hohe Wissensintensität als mindestens manchmal auftretende Lern- und Kreativitätsanforderungen mit Innovation zusammen, wie oben beschrieben wurde.⁷ Einzelne Erwerbstätige können auch als Un- oder Angelernte innovativ sein und neues „könnendes“ Wissen generieren. Das bestreitet nicht, dass auf höheren Anforderungsniveaus vermutlich auch häufiger

7 Mit den Daten der Erwerbstätigenbefragung wurden dazu die individuellen Angaben sowohl auf der Ebene der Vier- als auch der Einsteller der neuen Klassifikation der Berufe von 2010 aggregiert. Die Viersteller bezeichnen dabei sogenannte Berufsuntergruppen, innerhalb derer noch einmal nach dem Anforderungsniveau der Erwerbsberufe unterschieden wird. Diese Unterscheidung nach Anforderungsstufen wird an dieser Stelle nicht weiter genutzt, denn es wird angenommen, dass Innovationen nicht davon abhängig sind, ob man ein bestimmtes Anforderungsniveau erfüllt.

hohe Wissensanforderungen gestellt werden. Darum bildet die Zusammenfassung der Anteile der Erwerbstätigen mit hohen Wissensanforderungen auf der Ebene der Berufsuntergruppen den Grundstein für die Einschätzung der Berufe als wissensintensiv.

Die auf der obersten Ebene der Berufsbereiche aggregierten Daten werden genutzt, um einen Schwellenwert festzulegen. Domänen oder Wissensgebiete unterscheiden sich nach den beruflichen Inhalten. Da die KldB2010 zunächst nach der Berufsfachlichkeit unterscheidet, sollte die Unterteilung nach Berufsbereichen ein hinreichender Proxy für Domänenspezifität sein. Trifft das zu, dann sollten sich auch unterschiedliche Anteile an Berufsuntergruppen mit hohen Wissensanforderungen innerhalb der zehn Berufsbereiche zeigen. Abbildung 1 veranschaulicht das mit Hilfe eines Boxplots.

Abb. 1: Verteilungen der Anteile an hohen Wissensanforderungen in den Berufsbereichen



Quelle: Hall/Siefer/Tiemann (2012), aggregierte, gewichtete Daten, eigene Berechnungen

Erläuterung zu Abbildung 1: Die Bestandteile der Abbildung haben folgende Bedeutungen: Die Punkte in den neun Boxen, von denen jede einen Berufsbereich darstellt, sind die jeweiligen Mediane: Jeweils die Hälfte der in ihnen enthaltenen Berufsuntergruppen hat einen höheren oder einen niedrigeren Anteil an Erwerbstätigen mit hohen Wissensanforderungen. Die Grenzen der Boxen sind links das untere und rechts das obere Quartil. Damit umfasst eine Box jeweils die Hälfte aller in diesen Berufsbereich fallenden Berufsuntergruppen. Die Einkerbungen der Boxen stellen Quasi-Konfidenzintervalle (95%) dar. Sie bieten eine grafische Hilfestellung:

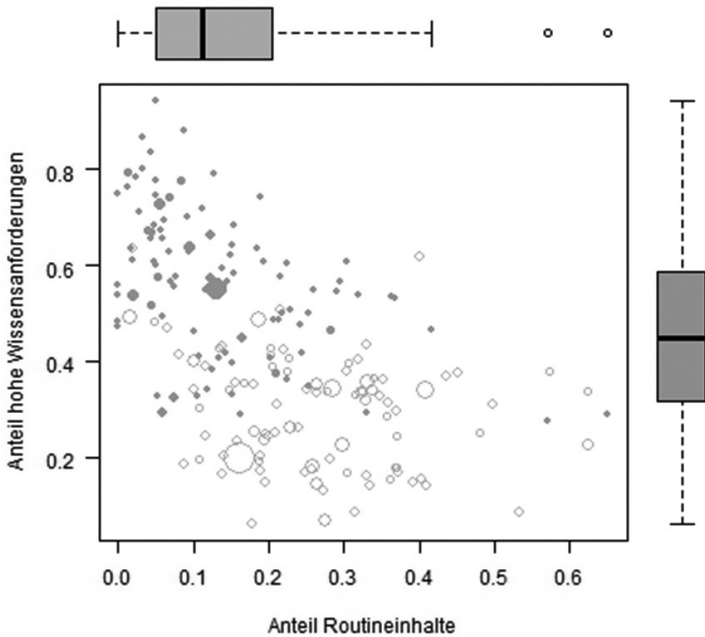
Überlappen sich die Einkerbungen von zwei Boxen nicht, so sind die Mediane statistisch signifikant unterschiedlich, das heißt: Die Berufsbereiche unterscheiden sich auch in der Grundgesamtheit aller Erwerbstätigen in den in sie fallenden Berufsuntergruppen nach ihrem Anteil an Beschäftigten mit hohen Wissensanforderungen. Dies ist der Fall bei den Bereichen 4 (Naturwissenschaft, Geografie und Informatik) und 8 (Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung), sie sind signifikant unterschiedlich. Nicht aber die Bereiche 6 (Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus) und 7 (Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung).

In Abbildung 1 ist deutlich zu sehen, dass in den Berufsbereichen Unterschiede hinsichtlich des Anteiles an Berufen mit hohen Wissensanforderungen bestehen. Es gibt zwar in allen Berufsbereichen einzelne Berufsuntergruppen mit hohen Wissensanforderungen, aber diese überwiegen in Bereichen wie „Naturwissenschaft, Geografie und Informatik“ (4), in denen die Hälfte der Berufsuntergruppen mindestens einen Anteil von über 50% an Erwerbstätigen mit hohen Wissensanforderungen enthält und treten in Bereichen wie „Land-, Forst- und Tierwirtschaft, Gartenbau“ (1) weniger häufig auf, wo die Hälfte der Berufsuntergruppen Anteile von weniger als 50% an Erwerbstätigen mit hohen Wissensanforderungen enthält.

Diese Unterschiede spiegeln ansatzweise auch eine Ordnung nach Anforderungsniveaus wieder, wenn man in Betracht zieht, dass nicht in allen Berufsbereichen auch Berufsgattungen (5-Steller) auf Helferniveau existieren. Allerdings ist damit eben nicht gesagt, dass in einem Bereich wie „Land-, Forst- und Tierwirtschaft, Gartenbau“ oder „Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit“ keine wissensintensiven Berufe existieren. Diese Verteilungen können sich auch jederzeit ändern, wenn beispielsweise durch wirtschaftliche Notwendigkeiten oder technologische Neuerungen auch in Bereichen wie „Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit“ häufiger Situationen auftauchen, für die die Erwerbstätigen noch keine Routinen entwickeln konnten, beispielsweise durch eine politisch gesteuerte Abkehr vom individuellen Verkehr hin zu öffentlichem Personenverkehr (dann würde sich die Figur nach rechts verschieben).

Hohe Wissensanforderungen im hier beschriebenen Sinne sollten eine negative Korrelation mit Routineinhalten von Berufen aufweisen. Dass dies tatsächlich der Fall ist, zeigen die folgenden Grafiken. In Abbildung 2 sind die Berufe, die als wissensintensive Berufe eingestuft werden, als gefüllte Kreise gezeichnet, die übrigen als nicht gefüllte Kreise. Letztere haben im Schnitt einen niedrigeren Anteil an Erwerbstätigen mit hohen Wissensanforderungen.

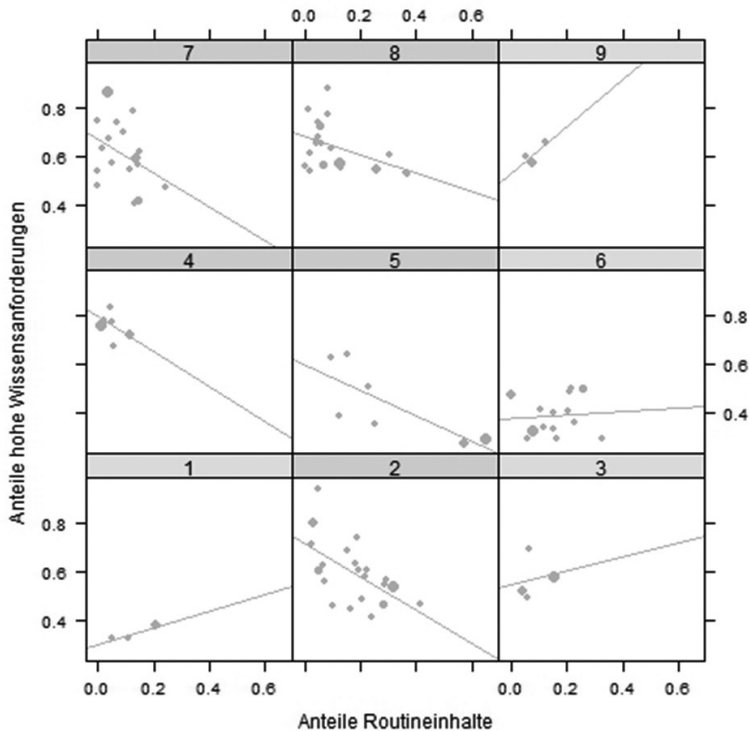
Abb.2: Wissensanforderungen und Routine in den Berufen.



Quelle: Hall/Siefer/Tiemann (2012), eigene Berechnungen

Gemäß der Domänenspezifik beruflichen Handlungswissens soll der Zusammenhang von hohen Wissensanforderungen und Routinen auch für die einzelnen Berufsbereiche dargestellt werden. Abbildung 3 zeigt, dass diese Annahme im Großen und Ganzen für alle Bereiche gilt. Allerdings fallen die Bereiche 1 („Land-, Forst- und Tierwirtschaft, Gartenbau“) und 9 („Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung“) als schwach besetzt auf.

Abb. 3: Wissensanforderungen und Routine in den Berufen (4-Steller) nach Berufsbe-
reichen der KldB2010.



Quelle: Hall/Siefer/Tiemann (2012), eigene Berechnungen

Welche Determinanten für eine Tätigkeit in einem wissensintensiven Beruf lassen sich empirisch finden? Um diese zu bestimmen, wurden logistische Regressionen über die Tätigkeit oder Nicht-Tätigkeit in einem wissensintensiven Beruf durchgeführt (Tabelle 3). In Modell 1 werden nur die berufliche Bildung und das Anforderungsniveau am Arbeitsplatz als Einflussgrößen betrachtet. Sie alle haben einen signifikanten Einfluss und zeigen, dass sowohl höhere individuelle Qualifikationen als auch höhere Anforderungsniveaus der Arbeitsplätze eine Tätigkeit in einem wissensintensiven Beruf befördern. Im Modell 2 werden weitere Unabhängige eingeführt: Alter, Geschlecht, Stellung im Beruf, Schulbildung und Zufriedenheit mit der beruflichen Tätigkeit. Die Erklärungskraft von beruflicher Bildung und Anforderungsniveau ist vergleichbar zu Modell 1, mit dem Unterschied, dass die Einflüsse etwas geringer werden. Vor allem eine Tätigkeit in einem Beruf mit akademischem Anforderungsniveau begünstigt eine wissensintensive Tätigkeit. Volkholz und Köchling (2001) machen erstmals auf den

positiven Zusammenhang zwischen hohen Wissensanforderungen und Zufriedenheit aufmerksam.⁸ Dieser kann hier ebenfalls nachgewiesen werden. Die individuelle Qualifikation spielt eine weniger deutliche Rolle.⁹

Tabelle 1: Beschäftigt in Wissensintensivem Beruf? Logistische Regressionen. Quelle: Hall/Siefer/Tiemann (2012), eigene Berechnungen.

	Modell 1		Modell 2	
	Koeffizient	Standard- fehler	Koeffizient	Standard- fehler
Intercept	-1,7788***	0,0784	-2,8433***	0,1610
Berufliche Bildung (Ref.: kein Abschluss)				
Qualifizierter Abschluss	0,3268***	0,0789	0,3376***	0,0810
Meisterabschluss (o. Ä.)	0,7163***	0,0947	0,5578***	0,0971
Fach- oder Hochschulab- schluss	1,0441***	0,0877	0,7781***	0,0919
Anforderungsniveau des Arbeitsplatzes (Ref.: keine Ausbildung)				
Berufliche Ausbildung	0,5036***	0,0539	0,4502***	0,0558
Berufliche Fortbildung	1,1978***	0,0777	0,9892***	0,0801
Akademische Ausbildung	1,4765***	0,0676	1,2453***	0,0710
Weiblich (Ref.: Männlich)			-0,3805***	0,0341
Alter (Jahre)			0,0026.	0,0016
Stellung im Beruf (Ref.: Arbeiter/in)				
Angestellte/r			0,4196***	0,0549
Beamter/Beamtin			0,6296***	0,0803
Selbstständige/r			1,0820***	0,0769
Freiberuflich tätig			0,6774***	0,1232

- 8 Dies ist ein additiver Index über die Zufriedenheit mit dem Einkommen (F1450_01), den derzeitigen Aufstiegsmöglichkeiten (F1450_02), der derzeitigen Arbeitszeit (F1450_03), dem Betriebsklima (F1450_04), dem direkten Vorgesetzten (F1450_05), Art und Inhalt der Tätigkeit (F1450_06), den Möglichkeiten, die eigenen Fähigkeiten anzuwenden (F1450_08), den Möglichkeiten, sich weiterzubilden und hinzuzulernen (F1450_09), den Arbeitsmitteln (einschl. Möbeln und Software) (F1450_10), den körperlichen Arbeitsbedingungen (F1450_11). Er läuft von 0 bis 40 (je höher, umso zufriedener), der Mittelwert ist 28,56 Punkte.
- 9 Diese logistischen Regressionen können auch als Mehrebenenmodelle gerechnet werden, in denen zusätzlich die Information verarbeitet wird, dass die Erwerbstätigen in unterschiedlichen Berufen arbeiten und in diesen Berufen auch unterschiedlich hohe Anteile von wissensintensiv Tätigen bestehen. Die Ergebnisse sind hier nicht wiedergegeben, denn sowohl für die Gruppierung in Berufsbereichen als auch in Berufsgruppen (2-Steller) ergeben sich keine Unterschiede in den Koeffizienten. Allerdings zeigt sich, dass die Zugehörigkeit zu einer Berufsgruppe oder einem Berufsbereich einen merklichen Einfluss darauf hat, ob man wissensintensiv tätig ist. Ergebnisse auf Anfrage beim Autor.

	Modell 1		Modell 2	
	Koeffizient	Standard- fehler	Koeffizient	Standard- fehler
Freie/r Mitarbeiter/in			0,7493***	0,2236
Mithelfende/r Familien- angehörige/r			0,0853	0,3273
Zufriedenheitsindex			0,0225***	0,0038
Schulbildung (Ref.: Hauptschulabschluss)				
Mittlere Reife			0,1825***	0,0455
(Fach-)Hochschulreife			0,4448***	0,0563
-2LL	22.882		22.463	
N	19.132		19.132	
Nagelkerke's R ²	0,1709		0,1966	

Signifikanz: $p \approx 0$ „***“; $p \geq 0,001$ „**“; $0,001 > p \geq 0,01$ „*“; $0,01 > p \geq 0,05$ „.“

Quelle: Hall et al. 2012, eigene Berechnungen

Inwieweit Tätigkeiten in wissensintensiven Berufen anders entlohnt werden als Tätigkeiten in nicht-wissensintensiven Berufen, soll eine einfache Regression über auf Berufsebene aggregierte Daten klären. Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse.

In den Modellen 3 bis 5 werden sukzessive weitere Unabhängige eingeführt. Betrachtet man nur die Tätigkeit in einem wissensintensiven Beruf (Modell 3), so macht diese allein einen Unterschied von 4,53 Euro beim Stundenlohn aus. In Modell 4 sind die berufliche Bildung, das Anforderungsniveau und die Stellung im Beruf einbezogen. Eine Tätigkeit in einem wissensintensiven Beruf hat dann nur noch einen Lohnzuwachs von 1,65 Euro pro Stunde zur Folge. Den stärksten Einfluss hat hier das Anforderungsniveau, das für Akademiker ein Plus von 8,40 Euro anzeigt. Modell 5 zeigt, dass auch unter Kontrolle der übrigen Variablen (Geschlecht, Alter, Zufriedenheit und Schulbildung) ein positiver Einfluss der Tätigkeit in wissensintensiven Berufen auf den Stundenlohn bestehen bleibt, wenngleich er auf 1,18 Euro sinkt. Wiederum hat das Anforderungsniveau des Arbeitsplatzes, wenn es über dem einer beruflichen Ausbildung liegt, den stärksten Einfluss. Damit zusammenfallend hat die (Fach-)Hochschulreife als höchste allgemeine Ausbildung einen entsprechend hohen Einfluss. Auch hier spielt die Stellung im Betrieb wieder eine besondere Rolle. Besonders der deutliche Einfluss von selbstständiger Tätigkeit deutet an, dass es hier tatsächlich um die Frage von Innovationen im beruflichen Handeln geht. Darüber hinaus bewegen sich die betrachteten Faktoren auf einem zu erwartenden Niveau, sodass ein Zuwachs an Erklärungskraft durch die

Betrachtung der Tätigkeit in wissensintensiven Berufen angenommen werden kann.¹⁰

Tabelle 2: Lohn und wissensintensive Beschäftigung. Quelle: Hall/Siefer/Tiemann (2012), eigene Berechnungen.

	Modell 3		Modell 4		Modell 5	
	Koeffi- zient	Stan- dard- fehler	Koeffi- zient	Stan- dard- fehler	Koeffi- zient	Stan- dard- fehler
Intercept	16,37***	0,09	11,86***	0,30	-2,11***	0,58
Tätigkeit in wissensinten- sivem Beruf	4,53***	0,14	1,65***	0,14	1,18***	0,14
Berufliche Bildung (Ref.: kein Abschluss)						
Qualifizierter Abschluss			0,57*	0,28	0,28	0,27
Meisterabschluss (o. Ä.)			2,46***	0,37	1,33***	0,36
Fach- oder Hochschulab- schluss			3,36***	0,34	1,80***	0,34
Anforderungsniveau des Arbeitsplatzes (Ref.: keine Ausbildung)						
Berufliche Ausbildung			2,57***	0,20	2,01***	0,20
Berufliche Fortbildung			4,84***	0,33	3,12***	0,32
Akademische Ausbildung			8,40***	0,29	6,70***	0,28
Weiblich (Ref.: Männlich)					-3,22***	0,13
Alter (Jahre)					0,16***	0,01
Stellung im Beruf (Ref.: Arbeiter/in)						
Angestellte/r			0,60**	0,19	1,33***	0,19
Beamter/Beamtin			-1,24***	0,31	-0,77*	0,31
Selbstständige/r			1,21***	0,29	2,40***	0,29
Freiberuflich tätig			1,16*	0,49	2,31***	0,48
Freie/r Mitarbeiter/in			-2,17*	0,92	-1,13	0,88
Mithelfende/r Familien- angehörige/r			-4,00***	1,16	-2,73*	1,11
Zufriedenheitsindex					0,29***	0,01
Schulbildung (Ref.: Hauptschulabschluss)						
Mittlere Reife					0,66***	0,17
(Fach-)Hochschulreife					2,61***	0,22

10 Auch hier ergeben sich durch die Ausweitung des Modells auf ein Mehrebenenmodell, in dem die Erwerbstätigen in Berufsbereichen oder in Berufsgruppen gruppiert sind, keine nennenswerte Abweichung der Koeffizienten. Man kann allerdings sehen, dass alleine die Zugehörigkeit zu einem Berufsbereich zwischen 9,7% (Spezifikationen wie in Modell 3) und 4,8% (wie Modell 5) oder zu einer Berufsgruppe zwischen 10,5% (wie Modell 3) und 4,6% (wie Modell 5) der Varianzen in den Löhnen erklären. Ergebnisse auf Anfrage beim Autor.

	Modell 3		Modell 4		Modell 5	
	Koeffi- zient	Stan- dard- fehler	Koeffi- zient	Stan- dard- fehler	Koeffi- zient	Stan- dard- fehler
F-Statistik	982,4***		324,1***		342,5***	
N	19.132		19.132		19.132	
R ²	0,0488		0,1800		0,2432	

Signifikanzen: $p \approx 0$ „***“; $p \geq 0,001$ „**“; $0,001 > p \geq 0,01$ „*“; $0,01 > p \geq 0,05$ „.“

Quelle: Hall et al. 2012, eigene Berechnungen

Konklusion

Die Wissensintensität von Berufen wurde bestimmt als Kombination von Lern- und Kreativitätsanforderungen. Es wurde bestätigt, dass in beruflichen Kontexten und Handlungssituationen unterschiedliche Wissensanforderungen bestehen. Gemäß der Domänenspezifik von Wissen variiert die Intensität dieser Anforderungen zwischen Berufsbereichen wie auch Berufsgruppen und Berufsuntergruppen. Über alle qualifikatorischen Anforderungsniveaus hinweg lassen sich wissensintensiv Tätige ausmachen.

Tatsächlich haben sowohl die individuelle als auch die üblicherweise geforderte berufliche Qualifikation einen Einfluss darauf, ob man wissensintensiv tätig ist oder nicht (je höher, desto eher). Mit steigenden Wissensanforderungen sinkt der Anteil der Routineinhalte in der beruflichen Tätigkeit. So konnte gezeigt werden, dass es eine Selektion von Erwerbstätigen in wissensintensive Tätigkeiten gibt, die höhere Qualifikationen haben oder auf anspruchsvolleren Arbeitsplätzen sind.

Auch im Hinblick auf die Entlohnung von Tätigkeiten zeigt sich, dass die Tätigkeit in einem wissensintensiven Beruf einen positiven Einfluss hat. Dieser ist allerdings, verglichen mit anderen bekannten Einflussgrößen, wie der individuellen beruflichen Qualifikation oder dem Anforderungsniveau, nicht sehr hoch.

Literatur

- Afonso, O. (2013): Scale-independent technological-knowledge bias, human-capital accumulation and gender inequality. In: *Metroeconomica* 64 (1), S. 125–151.
- Amavilah, V. H. (2014): Knowledge = Technology + Human Capital and the Lucas and Romer Production Functions. MPRA Paper No. 58847, URL: mpra.ub.uni-muenchen.de/58847/ (Abruf 31.10.2014).

- Arrow, K. J. (1969): Classificatory notes on the production and transmission of technological knowledge. In: *American Economic Review* 59 (2), S.29–35.
- Autor, D. H./Handel, M. (2013): Putting tasks to the test: Human capital, job tasks and wages. In: *Journal of Labor Economics*. 31 (2), S.59–96.
- Autor, D. H./Levy, F./Murnane, R. J. (2003): The skill content of recent technological change: An empirical exploration. In: *Quarterly Journal of Economics* 118(4), S.1279–1333.
- Böhle, F./Bolte, A./Dunkel, W./Pfeiffer, S./Porschen, S./Sevsay-Tegethoff, N. (2004): Der gesellschaftliche Umgang mit Erfahrungswissen: Von der Ausgrenzung zu neuen Grenzziehungen. In: Beck, U./Lau, C. (Hrsg.): *Entgrenzung und Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.95–122.
- De la Fuente, A./Ciccone, A. (2003): Human capital in a global and knowledge-based economy. Final Report. European Commission, DG Employment and Social Affairs, Luxembourg.
- Dybowski, G. (1999): Erfahrungsgeleitetes Lernen – ein Ansatz zur Kompetenzentwicklung. In: QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung 63.
- Hall, A. (2007): Tätigkeiten und berufliche Anforderungen in wissensintensiven Berufen. Studien zum deutschen Innovationssystem 3-2007.
- Hall, A. (2011): Gleiche Chancen für Frauen und Männer mit Berufsausbildung? Berufswechsel, unterwertige Erwerbstätigkeit und Niedriglohn in Deutschland. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Hall, A./Siefer, A./Tiemann, M. (2012): BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 – Arbeit und Beruf im Wandel. Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen. Suf_1.0; Bonn: Forschungsdatenzentrum im BIBB (Hrsg., Datenzugang), doi: 10.7803/502.12.1.1.10.
- Hermann, S. (2004): Produktive Wissensarbeit – Eine Herausforderung. In: Hermann, S. (Hrsg.): *Ressourcen strategisch nutzen: Wissen als Basis für den Dienstleistungserfolg*. Stuttgart: Enke, S.207–228.
- Knoblauch, H. (2013): Wissenssoziologie, Wissensgesellschaft und Wissenskommunikation. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 63, H. 18–20, S.9–16.
- Leszczensky, M./Gehrke, B./Helmrich, R. (Hrsg.) (2011): Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Bericht des Konsortiums Bildungsindikatoren und technologische Leistungsfähigkeit. Forum Hochschule 6. Hannover: HIS.
- Lejeune, M. (2011): Tacit knowledge: Revisiting the epistemology of knowledge. In: *McGill Journal of Education* 46, H. 1, S.91–105.
- Nonaka, I./Takeuchi, H. (1997): *Die Organisation des Wissens: Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Oevermann, U. (1973): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. publikationen.ub.uni-frankfurt.de/files/4951/Struktur-von-Deutungsmuster-1973.pdf (Abruf: 31.1.2014).
- Oevermann, U. (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf (Abruf: 31.1.2014).
- Polanyi, M. (1966): *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago Press.

- Rahn, S. (1999): Der Doppelcharakter des Berufs. Beobachtungen einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Debatte. In: Zeitschrift für Pädagogik 40. Beiheft, S.85–100.
- Rohrbach-Schmidt, D./Tiemann, M. (2011): Mismatching and job tasks in Germany – rising over-qualification through polarization? In: Empirical Research in Vocational Education and Training 3 (1), S.39–53.
- Tiemann, M. (2010): Wissensintensive Berufe. Wissenschaftliches Diskussionspapier 114. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Tiemann, M. (2013): Wissensintensität von Berufen. In: Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.) (2013): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: W. Bertelsmann, S.63–83.
- Volkholz, V./Köchling, A. (2001): Lernen und Arbeiten. In: Angress, A./Bergmann, B./Dehnhostel, P. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster: Waxmann.
- Volkholz, V. (2003): Die Arbeitskräfte-Einsatz-Bilanz. kunden.customite.de/wissen-ist-was-wert/vortraege/forum4_volkholz.pdf (Abruf: 31.1.2014).

Wissen im Übergangsraum. Schulische und außerschulische Maßnahmen der Übergangsvorbereitung aus wissenssoziologischer Perspektive

Jule-Marie Lorenzen, Lisa-Marian Schmidt

Einleitung

Mit den Veränderungen der Arbeitswelten der letzten Jahrzehnte kommt es nicht nur zu entstandardisierten Berufsbiografien, projektförmigen Arbeitsformen und Bastelexistenzen (Voß/Egbringhoff 2004), sondern auch zu häufigeren und häufiger prekär werdenden Übergängen (Walther/Stauber 2013, S.23ff.). Damit sind nicht nur häufigere Wechsel von Arbeitsplätzen gemeint, sondern vor allem ein quantitativer Anstieg und eine qualitative Veränderung von ausgedehnten Zeiten des Übergangs zwischen unterschiedlichen biografischen Phasen. Diese Beobachtung gilt auch für den Übergang zwischen Bildungswesen und Arbeitsmarkt. Vor dem Hintergrund dieses strukturellen Wandels wird nun zunehmend solches Wissen relevant, das zur Bewältigung von Übergängen eingesetzt werden kann (Lorenzen/Schmidt/Zifonun 2013, S.9–10). Anhand zweier empirischer Fälle werden wir sowohl schulische als auch außerschulische Maßnahmen bzw. Programme der Übergangsvorbereitung aus wissenssoziologischer Perspektive diskutieren und die Frage stellen: Welches Wissen wird im Übergang relevant gemacht? Wir fokussieren dabei auf den Übergang nach der Sekundarstufe I und fragen, inwiefern die veränderten gesellschaftlichen

Bedingungen Eingang in die übergangsvorbereitende Praxis gefunden haben. Wir stellen zwei Fälle aus Berlin¹ vor, in denen unterschiedliche Ansätze der Wissensvermittlung verfolgt werden. Gegenstand sind einerseits außerschulische Mentoringprogramme von freien Trägern, die Jugendliche bei Orientierungs- und Umsetzungsfragen des Übergangs aus der Schule hinaus unterstützen und andererseits Maßnahmen der (inner-)schulischen Berufsorientierung einer Berliner Sekundarschule.

Zunächst nehmen wir eine Diskussion des Übergangsbegriffs vor und erläutern unser Verständnis von Übergang als Raum (1). In einem zweiten Schritt wird die wissenssoziologische Perspektive des Artikels (2) sowie darauffolgend die den Analysen zugrundeliegenden Methoden dargelegt (3). Anschließend stellen wir die zwei unterschiedlichen Maßnahmentypen zur Übergangsvorbereitung vor (4). Die Fälle werden vergleichend analysiert und es wird diskutiert, welche Wissensformen über Arbeit und Übergang empirische Relevanz besitzen. Abschließend (5) werden wir die Ergebnisse kontextualisieren und vor dem Hintergrund der Ökonomisierung des Bildungswesens und hinsichtlich der Frage nach der sozialen (Ungleich-)Verteilung des Wissens diskutieren.

1. Übergang als Raum

Übergänge haben die Soziologie, Ethnologie und Pädagogik schon lange beschäftigt. Wie Wiethoff (2014, S.77ff.) ausführt, ist etwa die Konzeption des Übergangs als Ritus, wie sie Gennep ([1909] 2005) und in dessen Nachfolge Turner ([1969] 2005) ausgearbeitet hat, zentral für die theoretische Diskussion. Übergang wird hier als Wechsel der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe konzipiert, der durch zeremonielle Übergangsriten markiert ist. Strauss und Glaser (1971) fassen den Übergang als Statuspassage, d.h. als Wechsel zwischen sozialen Positionen in einem Sozialsystem (bspw. Status Schüler – Status Auszubildender). Wird Übergang als Transi-

1 Berlin ist aus mehreren Gründen ein interessanter Untersuchungsfall. Neben dem sich stetig wandelnden außerschulischen Hilfefeld zeichnet sich die schulische Bildung in Berlin spätestens mit der Schulreform 2011 (siehe Abschnitt 4.2) durch eine Reihe an neuen Elementen und Akteuren aus. Auch wenn sich die Beschäftigungszahlen in Berlin insgesamt in den letzten Jahren verbessert haben (Senatsverwaltung für Wirtschaft, Technologie und Forschung Berlin 2013, S.8–9) sind die Bedingungen für Jugendliche bspw. auf dem Ausbildungsmarkt nach wie vor schwierig. Berlin weist etwa für das Ausbildungsjahr 2014 einen überaus unausgeglichene Ausbildungsstellenmarkt auf. Die unversorgten Bewerberinnen zahlen überschreiten deutlich die angebotenen Ausbildungsstellen (BIBB 2014, S.68).

tion beschrieben, steht die Selbstwahrnehmung der Subjekte im Zentrum, die den Übergang als Bewältigungsprozess erleben (Hopson/Adams 1976). Systemische Sichtweisen auf Übergänge betonen, dass der Übergang selbst ein sozialer Prozess ist, in dem Beschränkungen und Möglichkeiten aus der Einbindung in soziale Systeme resultieren. Betont wird hier u.a. die Bedeutung von Gatekeepern bzw. Türöffnern und Begleitern. Dadurch wird der Einfluss sozialer Systeme auf den Übergang in das Modell des individuellen Übergangsprozesses integrierbar (König/Volmer 2002; Balz 2004; Bührmann 2008; für einen Überblick siehe Wiethoff 2011; sowie allgemein zu Übergängen Schröer et al. 2013).

Wir verstehen Übergang als einen sozialen Prozess, der sich gerade nicht durch die Beschreibung fester Übergangsriten oder Statuspassagen erfassen lässt. Anstelle des Bildes einer einmalig zu überschreitende Grenze wollen wir die Vielschichtigkeit und Prozesshaftigkeit des Übergangs als *Übergangsraum* betonen. Nicht nur die aktuellen Arbeitswelten sind durch Prozesse der Entstandardisierung gekennzeichnet, sondern dies betrifft auch biografische Übergänge (Strauss [1959] 1968; Truschkat 2013). Im Übergangsraum verschränken sich ganz unterschiedliche Prozesse, die sowohl Elemente von Statuspassagen als auch von Systemwechseln beinhalten und zum Teil durch Übergangs- und Schwellenriten charakterisiert sind. Für die Einzelnen kann der Übergang dabei auch durchaus als Transition mit den entsprechenden Bewältigungsphasen (Lähmung, Depression etc., vgl. Welzer 1990) erlebt werden.

Jedoch reichen die einzelnen Modelle nicht aus, um die Komplexität der derzeitigen Übergangsräume zu beschreiben. Vielmehr handelt es sich um eine Verschränkung ganz unterschiedlicher Prozesse, deren Erleben auch nach sozialer Lage und Herkunft stark variieren kann. Charakteristisch für Übergangsräume ist in jedem Fall eine ausgedehnte zeitliche Komponente. Der Übergangsraum beginnt, etwa für SchülerInnen noch während der Schulzeit, z.B. durch übergangsvorbereitende und berufsorientierende Maßnahmen und reicht bis in die Ausbildung hinein (Betriebe müssen „nachqualifizieren“; Jugendliche müssen „ankommen“). Wir verstehen den Übergangsraum dann als durchschritten und den Übergang als bewältigt, wenn das Neue subjektiv als nicht mehr problematisch wahrgenommen, sondern als Normales zur Kontinuität wird.

Mit den hier vorgestellten empirischen Fallbeispielen fokussieren wir besonders den Beginn des Übergangsraumes und fragen, welche Formen von Wissen im Feld zur Vorbereitung auf den Übergang relevant gemacht werden. Mit dem Bild des Übergangsraumes fokussieren wir zum einen die zeitliche Ausdehnung, die diesen Raum auszeichnet und der lange vor dem „eigentlichen Übertritt“ beginnt. Zum anderen strukturiert die Praxis im

Übergangsraum den Charakter des Raumes selbst, wie wir argumentieren werden. Denn wir verstehen den Übergangsraum als vom Endpunkt her nicht determiniert, d.h. der Übergang nach der Sekundarstufe I mündet nicht zwingend in eine Ausbildung und ist damit keineswegs mit Berufsorientierung bzw. der 1. Schwelle in den Arbeitsmarkt gleichzusetzen. Mentoring als Konzept aber auch der Fall der untersuchten Schule (eine Sekundarschule mit gymnasialer Oberstufe) müssen von der Anlage her zunächst als offene Formen der Übergangsvorbereitung betrachtet werden. Dass und warum und inwiefern wir unterschiedliches und unterschiedlich relevant gemachtes Wissen im Übergangsraum ausmachen können, ist Gegenstand dieses Beitrages.

2. Wissenssoziologische Perspektive

Für die Analyse der im Übergangsraum vermittelten Wissensformen und mit Blick auf Formate des Wissenserwerbs nehmen wir eine wissenssoziologische Perspektive ein (Berger/Luckmann [1969] 2003). Die neuere Wissenssoziologie beschäftigt sich mit allem, was in einer gegebenen Gesellschaft als Wissen gilt. Hierbei lassen sich nach Schütz und Luckmann ([1979/1984] 2003) die zwei Ebenen der kollektiven und der subjektiven Wissensbestände unterscheiden. Der kollektive, gesellschaftliche Wissensvorrat einer Kultur, Teilkultur oder Gruppe lässt sich unterteilen in das Allgemeinwissen, das relativ stabil ist und unproblematisch weitergegeben werden kann, da quasi jeder über dieses Wissen verfügt und es auch jeden etwas angeht, und zweitens das Sonderwissen, das nur für manche in manchen Kontexten relevant und/oder zugänglich ist. Dieses Wissen muss zum Teil über spezielle Wissensvermittler erworben werden und ist aufgrund der unterschiedlichen „wissenstragenden“ Akteursgruppen sozial ungleich verteilt (Honer 1993, S.16ff.; Zifonun 2004, S.257). Für den von uns fokussierten Fall des Übergangs aus der Schule hinaus ist hier etwa an die Rolle der Familie bzw. an speziell übergangsrelevante Wissensvermittler wie BerufsberaterInnen oder MentorInnen zu denken.

Der subjektive Wissensbestand eines Menschen setzt sich mit Schütz und Luckmann ([1979/1984] 2003, S.149ff.) erstens aus den Grundelementen des Wissens (die Situation der Erfahrung ist begrenzt und die Erfahrung unterliegt bestimmten Bedingungen), zweitens aus Routinewissen

und drittens aus explizitem Wissen² zusammen. Das Routinewissen lässt sich weiterhin unterscheiden in Fertigkeiten, Gebrauchswissen und Rezeptwissen (ebd. [1979/1984] 2003, S.156ff.):

- a) Fertigkeiten beschreiben die Grundelemente des gewohnheitsmäßigen Funktionierens des Körpers wie zum Beispiel die Muttersprache sprechen, gehen, schwimmen, mit Besteck essen.
- b) Gebrauchswissen beruht auf Fertigkeiten, gehört aber nicht mehr zum gewohnheitsmäßigen Wissen des Körpers, die Tätigkeiten sind standardisiert (z.B. Fremdsprache sprechen, Holz hacken, rasieren, schreiben).
- c) Rezeptwissen beschreibt geistiges Routinewissen (zum Beispiel Übersetzungssphrasen des Dolmetschers).

Diese Unterscheidungen sind natürlich idealtypische Darstellungen, die sich in der Realität im Bestand und im Erwerbsprozess überlappen und überschneiden. Typik und Relevanz dieses subjektiven Wissensvorrates sind dabei hochdynamisch und dem Wandel unterworfen. Erfahrungen fügen neue Elemente hinzu und bestätigen oder modifizieren die vorhandenen Wissensvorräte. Wichtig ist noch hervorzuheben, dass Rezeptwissen als eine individuelle Mischung aus alltäglichen Erfahrungen entsteht. Allerdings werden nur diejenigen Erfahrungen zu Wissen, die eine Lösung für (typische) Probleme bieten.

3. Von Äpfeln und Birnen? Zum methodischen Vorgehen und Vergleich der beiden Untersuchungsfälle

Die vorliegende Ergebnisdarstellung basiert auf zwei unterschiedlichen Projekten³ mit ähnlichen Fragestellungen, theoretischen Grundannahmen und methodischen Vorgehensweisen. Den methodologischen Ansatz beider Untersuchungen bildet die „späte“ Variante der Grounded Theory Methodologie (im Folgenden GTM), die von Strauss (1998) und in Deutschland u. a. von Strübing (2004) vertreten wird. Beide Projekte wurden und werden

2 Explizites Wissen ist dimensioniert nach Kriterien der Vertrautheit, Bestimmtheit und Glaubwürdigkeit (Schütz/Luckmann [1979/1984] 2003, S. 196 ff.).

3 Für den schulischen Untersuchungsfall siehe: www.ifaf-berlin.de/projekte/uebergaenge/; für den Untersuchungsfall „Mentoring“ siehe www.ash-berlin.eu/forschung/forschungsprojekte/mentoring/.

entsprechend der grundlegenden Verfahren der GTM, etwa dem iterativ-zyklischen Vorgehen der Datenerhebung und -auswertung, den typischen Schritten des beständigen Vergleichs, dem theoretical sampling und der Kodierung der Daten durchgeführt.

Da sowohl das methodologische Vorgehen als auch die verwendeten theoretischen Konzepte der Studien sehr ähnlich sind, wurde der Fallvergleich ausgehend von den zentralen aus dem Material entwickelten Analysedimensionen vorgenommen.⁴ Dies waren zum einen die spezifischen *Wissensformen und -inhalte*, die von AkteurInnen im Übergangsraum sowohl in Bezug auf den Übergang selbst als auch über Arbeit vermittelt werden. Sie stellen die zentralen Vergleichsdimensionen dar. Daneben gingen in den Vergleich *institutionelle Kontexte* sowie die *Formalisierung der Programmstrukturen*, sich zeitigende typische *Akteurskonstellationen*, spezifische Qualitäten der sozialen Beziehungen in den einzelnen Programmen, *Grade der Professionalisierung* der an der Übergangsvorbereitung beteiligten Akteure und die *Zielsetzungen* der Programme ein und stellt die (Ungleich-) *Verteilung der Wissensbestände* wichtige Vergleichsdimensionen dar (siehe unten Tabelle 1, „Fallvergleichende Darstellung“).

Zu den einzelnen Untersuchungsfällen⁵:

Für den Mentoringfall bilden zum einen Dokumentenanalysen die Datenbasis, die gesondert hinsichtlich der Selbstdarstellungen, der Eigentheorien der Projekte über ihr Programm sowie Überlegungen, die sich an die jeweilige Adressatengruppe der Projekte knüpfen, untersucht wurden. Zum anderen wurden Interviews mit Programmverantwortlichen geführt und fließen in die hier vorgestellten Analysen auch leitfadengestützte Interviews mit MentorInnen und Mentees ein.⁶

4 Entsprechend kann der hier vorliegende Fallvergleich, auch wenn er projektübergreifend erfolgt, als einer der genuinen Schritte des Forschungsprozesses im Sinne der GTM verstanden werden.

5 Die Fälle wurden wie oben ausgeführt im Rahmen zweier Forschungsprojekte untersucht und werden in den noch laufenden Dissertationen der Autorinnen weiter bearbeitet. Siehe für den Fall Mentoring: Jule-Marie Lorenzen (www.tu-berlin.de/?id=130006) und für den Fall Schule: Lisa-Marian Schmidt (www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/soziologie/sozio6/Team/Doktorand_innen/Schmidt_Lisa-Marian/).

6 Datenerhebung laufend seit 2010 in Berlin, empirische Datenbasis dieses Artikels: ca. 20 Stunden Audiomaterial aus Interviews mit Programmverantwortlichen (5), MentorInnen (11) und Mentees (2) sowie Dokumentenanalysen und ethnografische Beobachtungen von Mentorenschulungen.

Im Kern basiert die Studie des Schulfalls auf der qualitativen Fallrekonstruktion, die mittels der Triangulation unterschiedlicher Datenerhebungsformen (vornehmlich offene Leitfadeninterviews und fokussierte Ethnografie) und somit auch unterschiedlicher Daten erfolgt. Die hier ausgeführten Ergebnisse basieren vornehmlich auf leitfadengestützten ExpertInneninterviews sowie teilnehmenden Beobachtungen typischer Situationen der Übergangsvorbereitung bspw. Kompetenzfeststellungsverfahren oder Bewerbungstrainings. Die hier interessierenden Wissensbestände und Praktiken der (neuen) Übergangsvorbereitung wurden an einer Integrierten Sekundarschule in Berlin von Klasse sieben bis Klasse 13 untersucht⁷.

4. Maßnahmen der Übergangsvorbereitung

Im Folgenden werden die empirischen Fallbeispiele vorgestellt. Dabei fokussieren wir zunächst auf Mentoring und dann auf den schulischen Untersuchungsfall und stellen sie einander gegenüber (s. Tabelle 1 für eine Zusammenfassung der Analysedimensionen). Anschließend werden wir die Übergangsvorbereitungen fallvergleichend diskutieren.

4.1 Fall 1: Mentoring

Überblick über Feld und Programme: Mentoringprogramme haben in den letzten zehn bis 15 Jahren einen regelrechten Boom erfahren und lassen sich mittlerweile in einer Vielzahl gesellschaftlicher Teilbereiche finden. Wir beschränken uns hier auf diejenigen Programme, die als außerschulische Unterstützungsmaßnahmen am Übergang von Schule und Ausbildung bzw. weiterführender Schullaufbahn agieren. In aller Regel gibt es ein grobes Ziel bzw. einen Anlass des Programms, wie beispielsweise die Vorbereitung und Begleitung des Übergangs von der Schule in die Ausbildung oder die Planung weiterer Schulbesuche, die in Richtung (Fach-)Abitur führen sollen. Die Programme werden i. d. R. von freien Trägern wie Bürgerstiftungen und Vereinen organisiert. Kernstück der Programme ist das aus MentorIn und Mentee bestehende Tandem, das sich ein bis vier Mal pro Monat trifft. Fo-

⁷ Die empirische Datenbasis des Schulfalls umfasst acht ExpertInneninterviews (außerschulische und schulische ExpertInnen, die sowohl für die Konzeption als auch für die Durchführung der Programme verantwortlich sind), 20 SchülerInneninterviews, Dokumente aus dem Feld und teilnehmende (teilweise videounterstützte) Beobachtungen in der Schule und außerschulischen Veranstaltungen. Die Ethnografie wird seit 2013 durchgeführt.

kussiert wird in den Programmen dabei je eine spezifische Zielgruppe von Jugendlichen, bspw. Schülerinnen mit Migrationshintergrund, Schüler aus einem spezifischen sozialen Brennpunkt oder Mädchen, deren Interesse für MINT-Fächer durch Mentoring unterstützt werden soll. Als Mentees werden also spezifische Gruppen adressiert: Jugendliche „at risk“ (wie auch immer diese von wem auch immer definiert werden) werden aufgrund struktureller Benachteiligung angesprochen. Während auf der Organisationsebene Professionelle (PädagogInnen, SozialarbeiterInnen) arbeiten und z.B. die Teilnehmerakquise und -auswahl betreiben, das Begleitprogramm organisieren und sich um Finanzierungsfragen kümmern, wird die eigentliche Mentoringtätigkeit ehrenamtlich realisiert.

Rekonstruktion und analytische Reflexion der Mentoringpraxis: MentorInnen und Mentees treffen sich für einen längeren Zeitraum, meist mindestens ein Jahr lang. Der Beginn dieses dyadischen Formats ist dem Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung gewidmet, die den Rahmen für die weitere Ausgestaltung des Mentoring bietet. Wie diese Begleitung dann ausgestaltet wird, ist den Tandems selbst überlassen: MentorIn und Mentee erarbeiten gemeinsam die konkreten Schritte des Übergangs, sei dies etwa durch das gemeinsame Besuchen einer Ausbildungsmesse, das Sprechen über die Berufsbiografie der MentorIn, ein gemeinsamer Tag auf dem Arbeitsplatz der MentorIn oder die kontinuierliche Bearbeitung der Frage, was für die Mentee hinsichtlich des zu entwickelnden bzw. sich in der Entwicklung befindlichen Zukunftsentwurfes relevant ist. Die MentorIn kann den oder die Mentee am eigenen sozialen Netzwerk teilhaben lassen, etwa durch Kontakte zu Personen des beruflichen oder privaten Umfeldes, über die in manchen Fällen Praktikums- oder Ausbildungsplätze akquiriert werden können. Bei Mentoringprogrammen, die sich an SchülerInnen mit Migrationshintergrund, Schülerinnen mit einer naturwissenschaftlich-technischen Orientierung oder Jugendliche aus bildungsfernen Herkunftsfamilien richten, kann auch die sozialstrukturell benachteiligende Lage der Jugendlichen zum Reflexions- und Bearbeitungsgegenstand werden⁸.

Besonders für die Mentees ergeben sich über das Mentoring, wenn es über rein pragmatische Tätigkeiten wie etwa Ausbildungsplatzrecherche oder Bewerbungsschreiben trainieren hinausgeht, neue Erfahrungsräume. Häufig kommen sowohl Mentee als auch MentorIn mit Lebenswelten in

8 „Dabei (im Mentoring, JI) spielt auch die Frage eine wichtige Rolle, was es als Frau/Mann mit eigener oder familiärer Migrationsgeschichte und/oder aus sozial benachteiligten Familien bedeutet, in Deutschland eine höhere Bildungslaufbahn einzuschlagen.“ (Arani 2010, S.33)

Kontakt, die ihnen in dieser Form noch nicht vertraut waren (Lebenswelt des Jugendlichen, des Erwachsenen, der Arbeitenden in einem bestimmten Bereich etc.). Die Eins-zu-eins-Konstellation lässt sich als eine Form von Beziehungslernen beschreiben, in der zu einer Reflexion der eigenen Person in der gegebenen sozialen Lage und zur Identitätsentwicklung beigetragen werden kann. Dabei ist die Beziehung zwar asymmetrisch (die MentorIn hat einen wie auch immer gearteten Vorsprung, beispielsweise hinsichtlich des Alters und in Bezug auf Lebens- und Berufserfahrung), sie wird jedoch als normativitätsfrei angestrebt: Es gibt keinen „one best way“ für den Übergang und im Mentoring keine strenge Beschränkung auf rein ausbildungs- und arbeitsmarktbezogene Themen. Vielmehr haben individuelle Relevanzen die Möglichkeit, in vertrauensvollem Rahmen gemeinsam gefunden und artikuliert und in Abgleich mit den Gegebenheiten, etwa hinsichtlich der Zulassungsbeschränkungen zu bestimmten Ausbildungsgängen oder weiterführenden Schulen, in den individuellen Zukunftsentwurf⁹ integriert zu werden.

Das MentorIn-Mentee-Tandem wird mehr oder weniger explizit als eigenständiges Expertenteam verstanden. Dies lässt sich an einer in der Vielzahl der Programme geläufigen Sichtweise festmachen, die zum einen die Mentees als Experten ihrer eigenen Lebenswelt und zum anderen die MentorIn als ExpertIn ihrer eigenen Biografie konstruiert. Gleichwohl können externe ExpertInnen (beispielsweise BerufsberaterInnen oder AnsprechpartnerInnen auf Ausbildungsmessen) hinzugezogen werden und werden auch andere allgemeine Wege der Informationsbeschaffung eingeschlagen. Die so erhaltenen Informationen werden im Tandem individuiert: MentorInnen „übersetzen“ die allgemeinen Informationen der institutionellen Einrichtungen wie Schulen oder beruflichen Informationszentren gemeinsam mit ihren Mentees in relevante, individualisierte Informationen. Die emotionale Nähe zwischen MentorIn und Mentee kann als Voraussetzung gesehen werden um a) subjektive Erfahrung und berufsbiografisches Wissen der MentorIn weiterzugeben und anzunehmen (dieser Aspekt bezieht sich auf die Sozialität und Vermitteltheit von Erfahrung) oder b) bei der Aneignung und Beschaffung von Informationen und Wissen zu begleiten (dies bezieht sich auf die Aneignung von Erfahrungswissen). Im subjektiven Erfahrungsbereich der MentorIn lässt sich auch das Wissen über die eher impliziten Regeln des Umgangs in bestimmten Situationen (Bewerbungsge-

9 Über die „objektive“ Nachhaltigkeit bzw. Wirksamkeit von Mentoring allgemein kann an dieser Stelle keine Auskunft gegeben werden. Fokus dieses Artikels ist vielmehr die Rekonstruktion der Praxis unserer Untersuchungsfälle.

spräch, erster Tag in der neuen Ausbildungsstätte, Umgang mit LehrerInnen) verorten. Dieses Wissen wird in Form von „Tipps“ und „Hinweisen“ weiter gereicht. Grundsätzlich lässt sich die Wissensvermittlung in den Formaten „begleitete Informierung“ und dem „Lernen in dyadischen Beziehungen“ beschreiben, die sich durch Langfristigkeit und ein hohes Maß an Individuierung auszeichnet.¹⁰

4.2 Fall 2: Schulische Zukunftsvorbereitung

Überblick über Feld und Programme: Die Formen und Inhalte der Wissensvermittlung der Vorbereitung der SchülerInnen auf die Zukunft haben sich an den Berliner Schulen spätestens mit der Schulstrukturreform 2011 deutlich verändert. Mit den Vorgaben des Berliner Senats zum *Dualen Lernen* wurde die Vorbereitung auf die Arbeitswelt als verpflichtender Bestandteil schulischer Bildung ab Klasse sieben deutlich ausgeweitet. Diese wurden im Rahmen der Reform sowohl im Kernunterricht als auch in Sonderveranstaltungen an den Schulen institutionalisiert.

Zentrale Aspekte der gesamtschulischen Programmstruktur der Übergangsvorbereitung basieren auf den Senatsvorgaben der Schulstrukturreform, die in den schulischen Deutungshorizont übersetzt, in bestehende Praktiken eingepasst bzw. mit diesen verflochten wurden. Die eigene Zielsetzung und Praxis der Zukunftsvorbereitung an der Schule ist die zielgerichtete und leistungsorientierte Vorbereitung und Informierung aller SchülerInnen über Wege in die Arbeitswelt und Platzierungsmöglichkeiten in dieser.¹¹ Neben den FachlehrerInnen sind es insbesondere schulexterne ExpertInnen, die den Großteil der Übergangsvorbereitung in Schülergruppen durchführen. Neben den ExpertInnen der Arbeitsagentur sind diese ExpertInnen zumeist bei außerschulischen Bildungsträgern tätig. Neben den Pflichtveranstaltungen für alle SchülerInnen bestehen gesonderte Veranstaltungen für spezielle SchülerInnengruppen (siehe unten) und Angebote, die freiwillig von den SchülerInnen genutzt werden können.

Rekonstruktion und analytische Reflexion der Schulpraxis: Es lassen sich folgende Formate der Wissensvermittlung in der Schule unterscheiden: die Informierung, die Beratung und das Training. Die Basis der Vorbereitung

10 Häufig in der Anfangsphase der Beziehung bearbeitete Bereiche sind beispielsweise Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit bei den gemeinsamen Treffen. Das Problem „Unpünktlichkeit“ wird im Rahmen der persönlichen Beziehung thematisiert und bearbeitet und kann dann auf andere Bereiche übertragen werden (bspw. Schulalltag).

11 Wie weiter unten ausgeführt wird, erfolgt die Vorbereitung und Platzierung der SchülerInnen dabei im Hinblick auf ganz bestimmte Segmente innerhalb der Arbeitswelt.

bildet die Informierung über Möglichkeiten, Ansprechpartner und die Formalitäten konkreter Ausbildungen. Daneben werden vor allem die Aneignung von Erfahrungswissen im Rahmen des Trainings von spezifischen Kompetenzen,¹² konkreten Rollen als auch spezifischen beruflichen Tätigkeiten in den Veranstaltungen durchgeführt. Insgesamt zeichnen sich die Formate durch eine weitgehende Standardisierung und Kurzfristigkeit aus.

Daneben gibt es zusätzliche Pflichtberatungen für SchülerInnen, die als Problemfälle eingestuft werden, sowie gesonderte Praxisklassen, in denen eine spezielle Übergangsvorbereitung erfolgt. Die Akteurs- und Beziehungskonstellationen in den unterschiedlichen Formaten sind durch unterschiedlich große SchülerInnengruppen und hochgradig professionalisierte ExpertInnen gekennzeichnet; eher selten findet individuelle Beratung in dyadischen Beziehungen statt.

Für alle SchülerInnen stellen beide Konstellationen auferlegte Beziehungen dar, insbesondere aber für jene, die durch die frühzeitige negative Selektion in gesonderten Formaten auf den Übergang vorbereitet werden.¹³ Das Rollenverständnis der LehrerInnen zeichnet sich durch ein sehr starkes erzieherisches Verständnis aus, das den Aspekt der Lenkung der SchülerInnen durch den Übergangsraum beinhaltet und auf bestimmte Inhalte der Wissensvermittlung bezogen ist. Der aus dieser Perspektive bestehende unzweifelhafte Expertenstatus, im Sinne der Deutungshoheit über die Praktiken im Übergangsraum und auch über das Leistungsvermögen der SchülerInnen, wird dabei teilweise mit einem managerialen Verständnis verknüpft. Dies zeichnet sich durch die punktuelle Anleitung und Begleitung der selbstgesteuerten Lernprozesse der SchülerInnen aus. Die außerschulischen ExpertInnen verstehen sich als beratende DienstleisterInnen, denen innerhalb der Formate aber auch eine erzieherische und steuernde Funktion zukommt.

Schwerpunkte der Wissensvermittlung sind anwendungsorientierte Inhalte und verschiedene Fertigkeiten, die im direkten Bezug zur Arbeitswelt stehen und vornehmlich als Erfahrungswissen angeeignet werden sollen. Maßgeblich beinhaltet dies eine Reihe an Praktiken der Selbst- und Fremdreflexion, der Ermittlung, dem Vergleich und der Bewertung der Kompetenzen der SchülerInnen. Spezifische Objekte, wie etwa Kompetenzprofile

12 Diese Trainings beinhalten zumeist gleichzeitig die Kompetenzerfassung und Bewertung durch die ExpertInnen.

13 Prinzipiell bestehen für alle SchülerInnen Möglichkeiten der freiwilligen Beratung und Informierungen in einigen der schulischen Formate oder auch bei speziellen ExpertInnen z. B. der Berufsberatung.

oder der Berufswahlpass sind integrale Bestandteile dieser Praktiken. Insgesamt weist die Schule eine Mittelfeldorientierung auf, d.h. es wird primär auf den Mittleren Schulabschluss und anschließende Ausbildungswege vorbereitet.

Leitend für die explizit wie implizit vermittelten Inhalte sind bestimmte Deutungsmuster¹⁴ über die Arbeitswelt, wie bspw. die positive Vorstellung von betrieblicher Produktionsarbeit, Normalarbeitsbiografien und Normalarbeitsverhältnissen, die als Regelfall von Arbeit erachtet werden. Berufe werden aus dieser Perspektive vergeschlechtlicht kommuniziert und als zentrale Tugenden von ArbeitnehmerInnen werden Pünktlichkeit, Sauberkeit und Ordnung hervorgehoben.

Neben diesen Wissensbeständen, die Aspekte eher industrieller Arbeitswelten repräsentieren, lässt sich aber auch eine Reihe von Inhalten finden, die auf die Veränderungen der Arbeitswelt verweisen. Zentral ist die Vermittlung von Fertigkeiten und Rezeptwissen, das sich auf die Darstellung, das Marketing und die Selbststeuerung der SchülerInnen bezieht. Dies wird zumeist durch die außerschulischen ExpertInnen in den Pflichtveranstaltungen der Übergangsvorbereitung vermittelt und wird darüber hinaus auch noch einmal vertiefend in freiwilligen Veranstaltungen eingeübt. Insgesamt wird an der Schule das Leben als Übergangsraum verstanden, weshalb so früh wie möglich mit der Übergangsvorbereitung begonnen werden soll. Von den SchülerInnen wird erwartet, dass sie sich aktiv, selbstgesteuert und ernsthaft an der Vorbereitung beteiligen. Spätestens zum Ende der Schullaufbahn muss eine Berufsentscheidung gefällt und umgesetzt sein.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Zukunftsvorbereitung an der Schule einen spezifischen Zuschnitt aufweist. Es besteht eine einseitige Orientierung an Wissensbeständen, die auf die Arbeitswelt und den unmittelbaren Eintritt in diese ausgerichtet sind. Dies ist insofern bemerkenswert, als dass gerade die Übergangsvorbereitungen in der Sek. I in der Schule nicht zwingend auf eine Ausbildung ausgerichtet sein müssten, da der untersuchte Fall eine Schule mit einer gymnasialen Oberstufe ist, an der mit dem Abitur der höchste allgemeinbildende Schulabschluss erreicht werden kann. Die Perspektive einer weiteren schulischen Laufbahn mit einem anschließenden Studium sowie „lebenspraktisches Übergangswissen“

14 Als Bestandteile des kollektiven Wissensvorrats verknüpfen Deutungsmuster unterschiedliche Wissens Elemente und leiten als Interpretationsschemata die Wahrnehmung und Deutung der Akteure an (Keller 2014). Schütz verwendet den Begriff der Deutungsschemata (hierzu, sowie zu ähnlichen Konzepten weiterer Theorietraditionen ebd. und Keller 2011, S.240ff.).

wird, wenn überhaupt, nur marginal vermittelt. In der folgenden Tabelle sind die bisherigen Ergebnisse der beiden Untersuchungsfälle im Überblick dargestellt.

Tabelle 1: Fallvergleichende Darstellung der Übergangsvorbereitungen

Analyse- dimension \ Fall	Mentoring (psycho-sozialer Bereich)	Schule (integrierte Sekundarschule)
Institutioneller Kontext	Außerschulisch	Bildungssystem, innerschulisch
Formalisierung	Selbst entwickelte Programmstrukturen	Programmstrukturen von außen
Akteure und Beziehungskonstellation	MentorInnen + Mentee, Positive Selektion, Freiwillige und vertrauensvolle Beziehung	LehrerInnen und ExpertInnen + SchülerInnen, Selektion, Auferlegte Beziehung
Professionalisierung	Gering professionalisierte Akteure (MentorInnen)	Hochgradig professionalisierte Akteure (LehrerInnen und ExpertInnen)
Zielsetzung	Weitergabe von Erfahrungswissen, Einblick in Sozialwelten, Reflexion	Erziehung, Informierung, Positionierung in Arbeitswelt, Kompetenzfeststellung
Formen der Wissensvermittlung	Begleitete Informierung, Lernen in dyadischer Beziehung	Informierung, Beratung, Training
Wissensformen	Explizites Wissen, Rezeptwissen	Explizites Wissen, Rezeptwissen
Ungleichverteilung von Wissen	Jede ist ExpertIn der eigenen Lebenswelt	Deutungshoheit der ExpertInnen

4.3 Übergangsvorbereitungen im Vergleich

Gemeinsamkeiten der beiden Fälle zeigen sich in der Schwerpunktsetzung des Erwerbs von selbst angeeignetem Routinewissen und hier vor allem dem Rezeptwissen. Die Wissensinhalte beziehen sich auf den Übergangsprozess selbst, auf konkrete Fähigkeiten und Wissensbestände der Personen und in unterschiedlicher Gewichtung auf die Arbeitswelt. In beiden Fällen werden intensiv reflexives Selbstwissen und Fähigkeiten der Selbststeuerung vermittelt.

In beiden Fällen steht die Arbeit und Leistungsbewertung der SchülerInnen an sich selbst, in der Schule besonders das Selbstmarketing und der Selbstdarstellung, deutlich im Fokus. Im Kontrast hierzu lässt sich für das Mentoring feststellen, dass Fragen der Bewertung und Zertifizierung von Kompetenzen kaum eine Rolle innerhalb der konkreten Programme spie-

len. Wohl aber geht es auch hier langfristig um die Selbstaktivierungsfähigkeit der Mentees.

Unterschiede zeigen sich in den Zielsetzungen der Reflexionsarbeit der „Klienten“: Während im Mentoring vor allem die Reflexion der eigenen sozialen Lage wichtiger Bestandteil ist, findet die Reflexion der bestehenden und noch zu erlernenden Fähigkeiten in der Schule vor allem hinsichtlich der Nützlichkeit und Nutzbarmachung auf dem Arbeitsmarkt statt.

Unterschiede bestehen auch in den generellen Zielen der Übergangsvorbereitung: Während die Schule auf die Steuerung der SchülerInnen in einem bestimmten, d.h. beschränkten Möglichkeitsraum abzielt, Platzierungsmöglichkeiten in der Arbeitswelt aufzeigt und entsprechende Identitätsprozesse und Zukunftsentwürfe fördert, ist Mentoring zumeist darauf ausgerichtet, eine allgemeine Erweiterung des subjektiven Möglichkeits- und Erfahrungsraums zu eröffnen und so Identitätsprozesse zu fördern, mit denen die Berufswahl dann vereinbar ist. Wissen über die Arbeitswelt wird hier insgesamt weniger und vor allem über persönliches Erfahrungswissen der MentorInnen vermittelt.

Die Arbeit der ExpertInnen in der Schule umfasst die Informierung über den Übergang, aber auch die Anleitung, Feststellung, Bewertung und Zertifizierung von spezifischen übergangsrelevanten Fertigkeiten und Wissen. Hingegen besteht die Aufgabe der MentorInnen in der Begleitung, der biografischen Beratung und dem „Türöffnen“ (sei dies in einem engeren Sinne durch den Zugang zum sozialen Netzwerk der MentorIn oder in einem weiteren Sinne durch die Eröffnung neuer Erfahrungsräume und -horizonte). Die Formen der Wissensvermittlung unterscheiden sich ebenfalls. In der Schule wird Wissen eher in stark standardisierten und kurzfristigen Formaten vermittelt. Individualisierte Wissensvermittlung findet nur in Formaten der Kurzzeitberatung statt. Begleitung und Wissensvermittlung im Mentoring findet hingegen in weniger stark institutionalisierten und dafür längerfristigen dyadischen Beziehungsformaten statt.

5. Inwertsetzung von Wissen im Übergang

Abschließend werden die Ergebnisse der Studien enger an die eingangs ausgeführten wissenssoziologischen Konzepte rückgebunden, um diese in den Kontext von Fragen sozialer (Ungleich-)Verteilung von Wissensbeständen und der Positionierung von SchülerInnen innerhalb von schulischen und außerschulischen Bildungsprozessen einzubetten. Zunächst lässt sich fragen, von welcher Beschaffenheit die Wissensvermittlung und das

Wissen in der Übergangsbegleitung ist. Entscheidend für den Wissenserwerb ist die Frage nach dem Grad der Nähe oder Anonymität der Beziehung, wie es Schütz und Luckmann ([1979/1984] 2003) darlegen. Je anonym die Beziehung ist, umso weniger können die biografische Einzigartigkeit und die Relevanzen des Gegenübers erfasst und entsprechend die Unterstützung auch wenig an die individuellen Besonderheiten angepasst werden. Auf Seiten der Lernenden ist dies hier ebenfalls relevant, insbesondere im Hinblick auf die Anerkennung der und Gefühlsbindung an die signifikanten anderen. Wie Berger und Luckmann hierzu pointiert formulieren: „Wie auch immer es (das Kind, Anmerkung der Autorinnen) sich identifiziert, zur Internalisierung kommt es nur, wo Identifizierung vorhanden ist“ (Berger/Luckmann [1969] 2003, S.142).

Für den Wissenserwerb ist daneben auch entscheidend, dass die Sedimentierung der expliziten Wissensbestände in tiefere Schichten des Routinewissens erfolgt. Dies hängt von den Graden der Vertrautheit, Bestimmtheit und Glaubwürdigkeit des Wissens ab (Schütz/Luckmann [1979/1984] 2003, S.193ff.). Vermuten lässt sich, dass sich einige der schulischen Vermittlungsformate, insbesondere die Informierung, eher nicht eignen, um als Routinewissen zu sedimentieren. Wohl aber sind die zwar kurzfristigen, aber in den Wissensinhalten beständig sich wiederholenden Trainingsformate von Klasse sieben bis zum Ende der Schullaufbahn qualifiziert für die Internalisierung dieses Erfahrungswissens in tiefere Schichten, da sie auf selbsterworbenes, „einverleibtes“ Erfahrungswissen abzielen (hierzu auch Böhle/Porschen 2011).

In der Langfristigkeit und auf Grundlage der Nähe zwischen Mentor und Mentee liegt vermutlich die Chance, dass eine Sedimentierung von aus Erfahrungswissen gewonnenem explizitem Wissen im Mentoring erfolgen kann. Wie oben dargelegt, entsteht Wissen allgemein als eine individuelle Mischung aus alltäglichen Erfahrungen. Allerdings werden nur diejenigen Erfahrungen zu Wissen, die eine Lösung für typische Probleme anbieten. Im Mentoring spielt dieser Umstand eine besondere Rolle, denn der Sedimentierungsprozess von Erfahrung zu Wissen hat bei der MentorIn stattgefunden: Er oder sie hält besonders die „Tipps und Hinweise“ zu eher impliziten Verhaltensregeln für wichtiges Wissen, das es der Mentee weiterzugeben lohnt. Inwiefern dieses Wissen bei der Mentee auch „ankommt“, hängt dann von den genannten Dimensionierungsgraden ab. Ein weiteres Wissensfeld der Vermittlung stellt im Mentoring die Reflexion der sozialstrukturell benachteiligten Lage (vgl. Kap.4.1) in Zusammenhang mit der eigenen Person dar. Dieses sedimentierte Sonderwissen kann den Mentees in entsprechenden Konstellationen zugutekommen – der Großteil der von

struktureller Ungleichheit betroffenen Jugendlichen vom Zugang zu diesen speziellen Wissensvermittlern ausgeschlossen.

Da Schule als klassische zentrale Sozialisationsinstanz und Mentoring als eine zunehmend wichtige Form der Wissensvermittlung in der Übergangsvorbereitung gelten können, symbolisiert das dort vermittelte Wissen auch, was in der Gegenwartsgesellschaft als relevant erachtetes, notwendiges und wertvolles Wissen gilt. Hier wird deutlich, welche Fertigkeiten, Lebensentwürfe und Identitätsmodelle als wertvoll gelten und was und wer als nicht-relevant oder förderungswürdig angesehen und marginalisiert wird und erst gar nicht im Deutungshorizont der vermittelten Sonderwissensbestände existiert.

Das vermittelte Wissen an der Schule verweist in weiten Teilen auf neo-liberale Diskurse kompetenter, unternehmerischer Subjekte (Bröckling 2007; Truschkat 2008), die aber im Spannungsverhältnis mit den dargelegten Wissensbeständen über eher „alte“ industrielle Arbeitswelten stehen bzw. sich mit diesen vermischen. Damit lassen sich hier auch zentrale Aspekte diagnostizieren, die eine Reihe von Studien unter dem Stichwort der Ökonomisierung von Bildung erörtern (Keller 2010; Bude 2011; Lohr/Peetz/Hilbrich 2013).

Ein weiterer Aufschluss über den schulischen Möglichkeitsraum¹⁵ der Übergangsvorbereitung bietet sich, wenn der Blick auf die Inhalte gewendet wird, die *nicht* Gegenstand der Wissensvermittlung sind. Kein Gegenstand der Wissensvermittlung ist im Fall der Schule die explizite Thematisierung der Veränderungen und Effekte der neuen Arbeitswelten bspw. der Entstandardisierung und Projektierung von Arbeit und was dies für Berufsbiografien konkret bedeuten kann. Auch die Nicht-Thematisierung von Arbeitslosigkeit als mögliches und fast schon normales Ereignis derzeitiger Berufsbiografien sowie alternative Formen des Wirtschaftens und Arbeitens sind Leerstellen in der Übergangsvorbereitung. Auch werden in der Schule keine alternativen Praktiken der Übergangsvorbereitungen der SchülerInnen berücksichtigt, wie es etwa Willis (1977) aufzeigt, oder werden die spezifischen sozialen Lagen der SchülerInnen beachtet und mit den schulischen Angeboten verknüpft. Auch ganz „lebenspraktisches Übergangswis-

15 Unter dem „Möglichkeitsraum der Übergangsvorbereitung“ wird die spezifische Wissensordnung, die den Programme in bzw. der Schule zugrunde liegt, gefasst. Wie ausgeführt, beinhaltet dies ganz spezifische (normative) Deutungsangebote von Zukunft, Arbeit, Lebensmodellen u.v.m. Entsprechend einschränkend aber auch ermöglichend leitet dieser Deutungshorizont die konkrete sozio-materielle Praxis der Übergangsvorbereitung mit an. Damit sind einerseits die Potentiale, andererseits auch die Grenzen dieser Programme beschrieben.

sen', wie etwa der Auszug von zu Hause mit all den damit verbundenen handlungspraktischen und emotionalen Aspekten, wird nicht thematisiert. Durch die flexible Form des Mentorings können diese Themenbereiche aber prinzipiell Gegenstände der Begleitung werden, da sie möglicherweise relevante bzw. normale Teile der Biografie der MentorIn sind und so zu Gesprächsanlässen führen können.

Die Ausführungen verweisen auf spezifische ‚Zuschnitte‘ der in der Schule vermittelten Wissensinhalte und damit den spezifischen Möglichkeitsraum innerhalb derer die Übergangsvorbereitungen erfolgt. Die Spezifik aktueller Übergangsvorbereitung gründet aber auch auf einem weiteren Aspekt: Grundsätzlich obliegt die Vermittlung dieser spezifischen Sonderwissensbestände ExpertInnen, die in weiten Teilen neue Akteure in der Übergangsvorbereitung darstellen, die SchülerInnen begleiten, deren Leistungen bewerten und zertifizieren und damit die Eintrittschancen in die Arbeitswelt und weiteren biografischen Verläufe mit strukturieren (können). Beispielsweise stellt die Mittelfeldorientierung den zentralen (und auch normativen) Deutungshorizont der Übergangsvorbereitung dar. Durch diese Orientierung geraten die als positiv wie negativ abweichenden SchülerInnen aus dem Blick und werden sich selbst überlassen bzw. werden sie in gesonderten Formaten noch spezialisierter auf den Übergang vorbereitet.

Im Mentoring hingegen wird durch den Fokus auf spezielle Zielgruppen, der generellen Exklusivität und dem Verständnis des Übergangs als prekäre Phase, vornehmlich ausgewähltes Klientel in besonderen sozialen Lagen oder mit besonderen Biografien begleitet. Durch die explizite Adressierungspraxis der Mentees als „Sonderfälle“ (Brennpunktschüler/Jugendliche mit Migrationshintergrund) findet einerseits die Reproduktion dieser Klassifizierungsformen statt, aber im Programm selbst wird versucht, den Sonderstatus der Mentees positiv umzudeuten bzw. bei den bereits als positiv klassifizierten Mentees soll diese strukturell benachteiligende Klassifikation durch Reflexion als Stärke umgedeutet werden (s. oben und Arani 2010, S.33). Auch für die Mentoringpraxis lässt sich eine Orientierung am Mittelfeld beobachten. Im hier fokussierten Fall von außerschulischem Mentoring im psycho-sozialen Bereich werden in der Regel keine Elitenförderung und auch keine Begleitung von schwerstbedürftigen Jugendlichen vorgenommen. Mentees, für die ein professioneller Hilfebedarf erkannt wird, fallen als Teilnehmer aus dem Mentoringprogramm heraus und werden an andere Instanzen weiter vermittelt.

Es ist aus den bisherigen Ergebnissen zu vermuten, dass sich in dem ausgedehnten Übergangsraum und den hier ansetzenden Übergangsvorbereitungen an Schulen spezifische Formen der Selektion und damit Un-

gleichheitsproduktion zeitigen. In der Verschränkung mit anderen Selektionsmechanismen können diese verstärkende Effekte für die weiteren biografischen Verläufe und Einmündungschancen der SchülerInnen in die Arbeitswelt haben bzw. auch Karrieren der Gefährdung und des sozialen Ausschlusses vorantreiben. Ein zentraler Selektionsmodus erfolgt im Schulfall vornehmlich über die Bewertung der authentischen Präsentation von spezifischen Kompetenzen sowie der Motivation. Daher sind insbesondere die Praktiken der Kompetenzfeststellung sowie damit verbundene weitere Testformen und Vergleichspraktiken zentral für die Betrachtung schulischer Positionierungen und Selektionen, die Ausdruck spezifischer Machtformen und auch von Prozessen sozialer Ungleichheit sind. Die genannten Aspekte der schulischen Übergangsvorbereitung verweisen etwa auf eine spezifische Form der Positionierungsmacht, wie Keller und Hofer (2012) ausführen und die mit den oben ausgeführten Macht- und Selektionsformen verschränkt ist.

Insgesamt lassen sich die hier ausgeführten Ergebnisse auch als Ausdruck, Element und Reproduktion veränderter Strukturbedingungen und Praxis deuten, etwa der Transformation des Wohlfahrtstaats hin zu Mobilisierung, Aktivierung und Eigenverantwortlichkeit des Einzelnen (Lessenich 2008; zu einer kritischen Diskussion von Mentoring in aktivierungslogischem Zusammenhang siehe Lorenzen/Zifonun/Hörning 2013). Aber auch die Veränderungen im Bildungssystem und neue Formen von Bildungsprozessen und deren Durchdringung durch Konstellationen und Logiken des Ökonomischen scheinen hier auf und konstituieren spezifische Möglichkeitsräume auf Zukünfte der SchülerInnen.

In diesem Beitrag haben wir zwei unterschiedliche Formen der Übergangsvorbereitung diskutiert und uns mit der Frage der sozialen Inwertsetzung von Wissen im Übergangsraum auseinandergesetzt. Für eigentlich offene Formen der Übergangsvorbereitung haben wir auf unterschiedlichen Ebenen soziale Ausschlüsse beobachten können, die in neuen Dimensionen Selektionen beinhalten und ganz bestimmte Formen und Inhalte von Wissen im Übergang relevant setzen.

Literatur

- Balz, H.-J. (2004): Berufswelt im Wandel – Möglichkeiten und Grenzen systemischen Denkens in der Berufs- und Laufbahnberatung. In: Erziehungswissenschaften und Beruf 2, S.235–249.
- Berger, P. L./Luckmann, T. (2003): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Fischer.

- Bundesinstitut für Berufsbildung (2014): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, Online Ressource: datenreport.bibb.de/media2014/BIBB_Datenreport_2014.pdf (Abruf am 24.07.2014).
- Böhle, F./Porschen, S. (2011): Körperwissen und leibliche Erkenntnis. In: Keller, R./Meuser, M. (Hrsg.): Körperwissen. Wiesbaden: VS Verlag, S.53–67.
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bude, H. (2011): Bildungspanik. Was unsere Gesellschaft spaltet. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bührmann, T. (2008): Übergänge in sozialen Systemen. Weinheim/Basel: Juventa.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1971): Status Passage: A Formal Theory. Chicago: Aldine-Atherton.
- Honer, A. (1993): Lebensweltliche Ethnographie: ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Hopson, B./Adams, J. (1976): Towards an Understanding of Transition: Defining some Boundaries of Transition Dynamics. In: Adams, J./Hayes, J./Hopson, B. (Hrsg.) (1977): Transition: Understanding & Managing Personal Change. London: Martin Robertson, S.3–25.
- Keller, R. (2010): Kompetenz-Bildung: Programm und Zumutung individualisierter Bildungspraxis. Über Möglichkeiten einer erweiterten Bildungssoziologie. In: Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag, S.29–48.
- Keller, R. (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: VS Verlag.
- Keller, R. (2014): Wissenssoziologische Diskursforschung und Deutungsmusteranalyse. In: Behnke, C./Lengersdorf, D./Scholz, S. (Hrsg.): Wissen – Methode – Geschlecht: Erfassen des fraglos Gegebenen. Wiesbaden: Springer VS, S.143–159.
- Keller, R./Hofer, H. (2012): Allgemeine Mobilmachung. Über Kompetenzdefinition, Platzierungskampf und Positionierungsmacht. In: Pfadenhauer, M./Kunz, A. M. (Hrsg.) (2012): Kompetenzen in der Kompetenzerfassung. Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S.174–190.
- König, E./Volmer, G. (2002): Systemisches Coaching. Weinheim/Basel: Juventa.
- Lessenich, S. (2008): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: Transcript.
- Lohr, K./Peetz, T./Hilbrich, R. (2013): Bildungsarbeit im Umbruch. Zur Ökonomisierung von Arbeit und Organisation in Schulen, Universitäten und in der Weiterbildung. Berlin: edition sigma.
- Lorenzen, J.-M./Schmidt, L.-M./Zifonun, D. (2013): Einleitung. In: Lorenzen, J.-M./Schmidt, L.-M./Zifonun, D. (Hrsg.) (2014): Grenzen und Lebenslauf: Beratung als Form des Managements biografischer Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S.1–21.
- Lorenzen, J.-M./Zifonun, D./Hörning, J. (2013): Mentoring als Instrument des Übergangsmanagements in der Aktivierungsgesellschaft. In: Walther, A./Weinhardt, M. (Hrsg.): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S.135–153.

- Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.) (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schütz, A./Luckmann, T. (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz: UVK/UTB.
- Senatsverwaltung für Wirtschaft, Technologie und Forschung (2013): Wirtschafts- und Innovationsbericht. Berlin 2012/2013. Berlin, Senatsverwaltung Berlin, Online Ressource: www.berlin.de/sen/wirtschaft/daten/wib2013/index.html (Abruf am 24.07.2014).
- Strauss, A. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Strauss, A. L. (1968): Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Strübing, J. (2004): Grounded Theory. Wiesbaden: VS Verlag.
- Truschkat, I. (2008): Kompetenzdiskurs und Bewerbungsgespräche. Eine Dispositivanalyse (neuer) Rationalitäten sozialer Differenzierung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Truschkat, I. (2013): Biografie und Übergang. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S.44–63.
- Turner, V. (2005): Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt am Main: Campus.
- van Gennep, A. (2005): Übergangsriten (Les rites de passage). Frankfurt am Main: Campus.
- Voß, G. G./Egbringhoff, J. (2004): Der Arbeitskraftunternehmer. Ein neuer Basistyp von Arbeitskraft stellt neue Anforderungen an die Betriebe und die Beratung. In: Zeitschrift für Supervision. Mensch, Arbeit, Organisation 3, S.19–27.
- Walther, A./Stauber, B. (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S.23–43.
- Welzer, H. (1990): Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozess von Hochschulabsolventen. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Wiethoff, C. (2011): Übergangcoaching mit Jugendlichen. Wirkfaktoren aus Sicht der Coachingnehmer beim Übergang von der Schule in die Ausbildung. Wiesbadens: VS Verlag.
- Wiethoff, C. (2014): Übergangsmodelle im Wandel In: Lorenzen, J.-M./Schmidt, L.-M./Zifonun, D. (Hrsg.): Grenzen und Lebenslauf. Beratung als Form des Managements biografischer Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S.77–98.
- Willis, P. (1977): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt am Main: Syndikat Verlag.
- Yegane, A. (2010): Integration und Vielfalt in der Europäischen Bildung. Das Beispiel Sista Abla. LIFE e.V. Berlin, www.life-online.de/download/publication/2010_12_sistaabla_doku.pdf, (Abruf am 01.03.2014).
- Zifonun, D. (2004): Politisches Wissen und die Wirklichkeit der Politik. Zum Nutzen der Wissenssoziologie für die Bestimmung des Politischen In: Schwelling, B. (Hrsg.): Politikwissenschaften als Kulturwissenschaften. Theorien, Methoden, Problemstellungen. Wiesbaden: VS Verlag, S.255–275.

IV. Bildungs- und berufsbezogene Selbstbeschreibungen, subjektive Theorien

Erkenntnistheoretische Überzeugungen im Bezugsfeld von theoretisch-systematischem Wissen und Erfahrungswissen

Bernd Zinn

Einleitung

Wenn man anfängt, über die menschliche Erkenntnis nachzudenken, erweist sich bald vieles als nicht mehr selbstverständlich. Es zeigt sich zu allererst, dass es überhaupt nicht klar ist, ob wir all das, oder zumindest das meiste von dem, was wir zu wissen glauben, tatsächlich wissen. Vor dem Hintergrund der allgemeinen Komplexität und Vielfalt der (beruflichen) Wissensgegenstände können wir auch nicht alles objektiv und wissenschaftlich nachprüfbar wissen. Jedes Individuum entwickelt daher zu den unterschiedlichen Lebensbereichen, aufgrund persönlicher Erfahrungen, subjektive Theorien. Sowohl im privaten, schulischen als auch beruflichen Bereich hat jedes Individuum individuelle Theorien darüber, wie andere Personen denken, fühlen und handeln, wie beispielsweise Wissen erworben oder berufsspezifisches Wissen strukturiert und generiert wird. Diese subjektiven Theorien besitzen – ähnlich wie wissenschaftliche Theorien – eine Argumentationsstruktur, d.h., sie können zur Erklärung und Prognose des eigenen Verhaltens oder des Verhaltens anderer herangezogen werden. Auch wenn sich Individuen darüber gar nicht im Klaren sind, steuern diese „subjektiven Alltagstheorien“ das (berufliche) Wissen und Handeln mit. Nach Dann (1994) enthalten subjektive Theorien Wissens Elemente und inhaltliche Konzepte, die in bestimmten Beziehungen zueinanderstehen,

sodass Schlussfolgerungen möglich sind (z.B. „Kausalbeziehungen“, sog. „Wenn-dann-Aussagen“). Sie besitzen ähnliche strukturelle Eigenschaften wie wissenschaftliche Theorien und erfüllen analog für das Individuum „[...] die Funktionen (a) der Situationsdefinition i.S. einer Realitäts-Konstituierung, (b) der nachträglichen Erklärung (und oft der Rechtfertigung) eingetretener Ereignisse, (c) der Vorhersage (oder auch nur der Erwartung) künftiger Ereignisse, (d) der Generierung von Handlungsentwürfen oder Handlungsempfehlungen zur Herbeiführung erwünschter oder zur Vermeidung unerwünschter Ereignisse“ (Dann 1994, S.166). Subjektive Theorien haben eine handlungsleitende und -steuernde Funktion und führen zu Orientierungs- und Verhaltenssicherheit beim Individuum, nach Dann wäre eine Bewältigung des Alltags ohne subjektive Theorien kaum möglich (ebd.).

Speziell zu den beiden Bereichen Wissen und Wissenserwerb besitzen Individuen ebenfalls subjektive Theorien; diese werden allgemein als epistemologische Überzeugungen bezeichnet. Der vorliegende Beitrag fokussiert die epistemologischen Überzeugungen von Auszubildenden in gewerblich technischen Berufen. Diesem Konstrukt liegen sehr tiefgreifende menschliche Verständnisprozesse zugrunde, die gleichermaßen soziologische, philosophische, psychologische und pädagogische Bedeutungen aufweisen. Die epistemologischen Überzeugungen besitzen eine handlungsleitende und -steuernde Funktion. Das angerissene Bedeutungsspektrum, welches im Folgenden noch näher ausgeführt wird, verleiht den epistemologischen Überzeugungen auch im Hinblick auf die Entwicklung berufsfachlicher Kompetenzen im Spannungsfeld zwischen theoretisch-systematischem Wissen und Erfahrungswissen eine nicht unerhebliche Gewichtung. Wenn unter Kompetenzen Dispositionen für ein eigenständiges und variables Handeln verstanden werden (Weinert 2001; Erpenbeck/Rosenstiel 2007), dann müssen auch jene Aspekte in die bildungstheoretische Diskussion einbezogen werden, die im Zusammenhang mit dem handlungsrelevanten Wissen, seinem Erwerb und auch seiner Bedeutungsbeimessung stehen. In der Kompetenzforschung zur beruflichen Bildung wird domänenübergreifend davon ausgegangen, dass sich am Ende der Ausbildung die Fachkompetenz aus den zwei empirisch belegten Subdimensionen Fachwissen und fachspezifische Problemlösefähigkeit zusammensetzt (für einen Überblick siehe Nickolaus 2013). Bezogen auf die Fachkompetenzentwicklung werden vor allem die kognitiven Voraussetzungen, wie fachspezifisches Vorwissen, Basiskompetenzen in Mathematik und Deutsch und die kognitive Leistungsfähigkeit als wesentliche Prädiktoren angesehen (Lehmann/Seeber 2007, Nickolaus/Seeber 2013). Das Fachwissen und allgemeinere Fähigkeitskonstrukte determinieren die fachspezifische Problemlö-

sefähigkeit (Nickolaus/Seeber 2013). Trotz dieser gut belegten Entwicklungsstruktur sind Varianzanteile der fachspezifischen Problemlösefähigkeit bisher noch nicht aufgeklärt. Es kann davon ausgegangen werden, dass die epistemologischen Überzeugungen möglicherweise auch einen inkrementellen Aufklärungsbeitrag zur Fachkompetenz der Auszubildenden leisten. Die Annahme zum Einfluss der epistemologischen Überzeugungen auf die Fachkompetenzentwicklung wird vor allem durch vorliegende empirische Befunde aus dem allgemeinbildenden Bereich (siehe Abschnitt: Bedeutung des Konstrukts; Baumert/Bos/Lehmann 2000, Trautwein/Lüdtke 2004, Urhahne/Kremer/Mayer 2008) und ersten Studien aus dem berufsbildenden Bereich zu den Effekten des Ausgangskonstrukts auf das Lernverhalten von Auszubildenden (siehe Abschnitt: Empirische Untersuchung; Zinn 2013, S.225ff.) gestützt.

Im vorliegenden Beitrag erfolgt nach einer theoretischen Einführung zum Ausgangskonstrukt und Forschungsstand die Darstellung zentraler Ergebnisse eigener empirischer Studien zu den spezifischen epistemologischen Überzeugungen von Auszubildenden in gewerblich-technischen Berufen. Der Beitrag wird abgerundet durch eine Diskussion der Studienbefunde im Bezugsfeld der beruflichen Handlungskompetenz vor dem Hintergrund des Erwerbs von theoretisch-systematischem Wissen und Erfahrungswissen.

Forschungsstand

Begriffliche Einordnung der epistemologischen Überzeugungen

Die epistemologischen Überzeugungen werden von Hofer und Pintrich wie folgt beschrieben: „(...) individual's beliefs about the nature of knowledge and the process of knowing.“ Demnach werden unter epistemologischen Überzeugungen allgemein die Vorstellungen und Ansichten eines Individuums über die Struktur des Wissens und den Wissenserwerb subsumiert (Hofer/Pintrich 1997, S.117). Urhahne verbindet mit den epistemologischen Überzeugungen „kognitive Prozesse höherer Ordnung“ und schreibt ihnen „Steuerfunktionen auf mentale Vorgänge“ zu; sie sind aktiv, wenn Informationen aufgenommen werden und Wissen vom Individuum generiert wird (Urhahne 2006). In einer weiteren Begriffsbestimmung von Hofer werden die epistemologischen Überzeugungen als „an identifiable set of dimensions of beliefs about knowledge and knowing, organized as theories, progressing in reasonably predictable directions, activated in context, operating both cognitively and metacognitively“ definiert (Hofer 2005, S.98).

Hofer verbindet das Konstrukt damit zusätzlich ausdrücklich mit kognitiven und metakognitiven Prozessen und stellt seine Domänenabhängigkeit heraus. Schoenfeld führt zudem aus: „Beliefs are mental constructs that represent the codification of people’s experiences and understandings“ und schließt hiermit das Erfahrungswissen des Individuums explizit ein (Schoenfeld 1998). Demnach beinhalten die epistemologischen Überzeugungen auch, wie Erkenntnisse gewonnen werden und welche praktische Bedeutung diese Erkenntnis besitzt. Obwohl es zusammenfassend betrachtet über die einzelnen Forschungsbereiche hinweg keine allgemein akzeptierte Begriffsdefinition für die epistemologischen Überzeugungen gibt, können folgende Merkmale für das Konstrukt festgehalten werden: Epistemologische Überzeugungen besitzen relativ stabile kognitive Strukturen, haben vergleichbare Strukturen und Funktionen wie wissenschaftliche Theorien und haben eine handlungsleitende und -steuernde Wirkung (Zinn 2013, S.37f.).

Aktuelle Forschungsbemühungen zum Konstrukt gehen mehrheitlich von einem Dimensionsmodell aus (Urhahne/Kremer/Mayer 2008). Über die beiden Hauptbereiche „Überzeugungen zu Wissen“ und „Überzeugungen zum Wissenserwerb“ hinaus, liegen bisher aber keine forschungsübergreifenden Befunde darüber vor, welche und wie viele Dimensionen zum Konstrukt abschließend zu zählen sind. Hofer und Pintrich (1997) zählen auf der Grundlage einer Metaanalyse die Dimensionen Sicherheit des Wissens, Struktur des Wissens, Wissensbegründung und Wissensquelle zum Kern des Konstrukts gehörig.

Die Dimension Sicherheit des Wissens reicht von einer existenten absoluten, verbindlichen Wahrheit, die auch nicht mehr hinterfragt werden muss, bis hin zu einer relativistischen Sichtweise.

In der Dimension Struktur des Wissens wird das Wissen vom Individuum auf der einen Seite als eine bloße Ansammlung einzelner, unverbundener, nebeneinanderstehender Tatsachen gedeutet, auf der anderen Seite als eng miteinander verbundene Konzepte und komplexe Strukturen interpretiert.

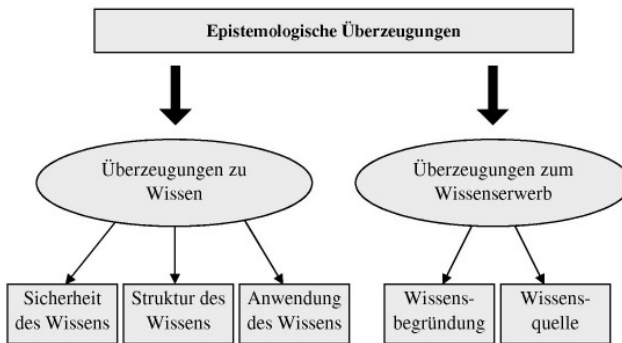
In der Dimension Wissensbegründung steht der Umgang mit Beweisen, Autoritäten und deren Beurteilung im Fokus der Betrachtung.

Die Überzeugung, wonach das Wissen nur von Autoritäten (Lehrern etc.) erworben werden kann und somit die Quellen des Wissens außerhalb der eigenen Person liegen einerseits und Vorstellungen von der eigenen Person, als zentral am Wissensprozess beteiligt zu sein andererseits, bilden die diametralen Sichtweisen der Dimension Wissensquelle.

Domänenspezifische Studien, d.h. Studien die sich an einem Unterrichtsfach (z.B. für Mathematik Grigutsch/Raatz/Törner 1998), einem

Fächercluster (z.B. für Naturwissenschaften Urhahne/Kremer/Mayer 2008) oder einem Berufsfeld (z.B. für die gewerblich-technischen Berufsfelder Zinn 2013) orientieren, betrachten zusätzlich die Dimension Anwendung des Wissens. Sie bezieht sich im Kern darauf, inwieweit das Individuum in den spezifischen Lerninhalten der Domäne einen persönlichen Anwendungsnutzen erkennt. Die in Abbildung 1 dargestellten fünf Dimensionen – mit entsprechender Zuordnung zu den beiden Hauptbereichen – wurden in mehreren empirischen Studien vollständig, partiell oder in Kombination mit weiteren repliziert und werden daher meist auch als Kerndimensionen der epistemologischen Überzeugungen bezeichnet (Hofer 2000; Stahl/Bromme 2007; Urhahne/Kremer/Mayer 2008).

Abb. 1: Dimensionsmodell der Studie von Zinn (2013)



Ob und inwieweit epistemologische Überzeugungen über mehrere Wissensbereiche variieren und lerninhaltsspezifisch ausdifferenzieren sind, d.h., bereichsspezifisch betrachtet werden müssen oder ob sie als bereichsunabhängig gelten, ist eine elementare und schon lange geführte Diskussion (Schommer/Walker 1995). Hofer (2006) sowie Olafson und Schraw (2006) gehen davon aus, dass es bereichsübergreifende epistemologische Überzeugungen gibt, die bereichsspezifisch zu modifizieren sind. Im Modell „Beliefs about Academic Knowledge“ von Buehl und Alexander (2006) werden die epistemologischen Überzeugungen als Teil eines komplexen Überzeugungssystems gesehen, das sich mehrdimensional, vielschichtig, interaktiv, entwicklungsfähig, situations- und kontextbezogen darstellt und wechselseitige Beziehungen zwischen den allgemeinen und domänenspezifischen epistemologischen Überzeugungen bestehen. D.h. die domänenspezifischen epistemologischen Überzeugungen eines Individuums sind in allgemeine epistemologische Überzeugungen integriert, die wiederum ein Subsystem der gesamten Überzeugungen des Individuums bilden. Die ein-

zelen Schichten sind multidimensionaler Natur und werden maßgeblich von der spezifischen Domäne beeinflusst. Buehl und Alexander gehen damit von der Koexistenz kontextabhängiger allgemeiner und domänenspezifischer epistemologischer Überzeugungen aus. Sie unterstellen, dass domänenspezifische Überzeugungen entstehen, wenn Überzeugungen auf einer bestimmten kognitiven Ebene bewertet werden und wenn sie einen bestimmten Bezug zur individuellen Motivation haben. Zudem gehen Buehl und Alexander davon aus, dass sich die domänenspezifischen Überzeugungen aus den allgemeineren Überzeugungen des Individuums entwickeln (ebd.). Dass die wissensbezogenen Überzeugungen im beruflichen Handeln gegenüber anderen Handlungszusammenhängen im menschlichen Dasein eine besondere Charakteristik aufweisen müssen, kann damit grundlegend angenommen werden (Zinn/Tenberg 2010; versch. Beiträge in Heft 45(1/2) des International Journal of Education Research).

Bedeutung des Konstrukts

Dass die epistemologischen Überzeugungen einen instrumentellen Charakter besitzen, d.h. einen Einfluss auf den Lehr-Lern-Prozess nehmen, leuchtet intuitiv ein und wurde insbesondere für den allgemeinbildenden Bereich schon mehrfach belegt (Hofer 2001; Trautwein/Lüdtke 2004). In zahlreichen Forschungsstudien konnte gezeigt werden, dass die epistemologischen Überzeugungen handlungswirksam sind und elaborierte Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb positiv mit den Lernleistungen einhergehen. Beispielsweise fanden Köller, Baumert und Neubrand in der TIMS/III-Studie bei Schülern signifikant positive Zusammenhänge zwischen entwickelten epistemologischen Überzeugungen und dem Fachinteresse (Köller/Baumert/Neubrand 2000). Es bestehen positive Korrelationen zwischen dem Konstrukt und dem fachspezifischen Selbstkonzept (Urhahne/Hopf 2004) der Lernstrategiewahl (Zinn 2013) und den Fachleistungen in Mathematik und Physik (Urhahne/Kremer/Mayer 2008). Innerhalb der TOSCA-Studie wurde ebenfalls festgestellt, dass elaborierte epistemologische Überzeugungen bei Abiturienten mit einer besseren Abiturdurchschnittsnote einhergehen (Trautwein/Lüdtke 2004). Im berufsbildenden deutschsprachigen Bereich steht die Forschung zu den epistemologischen Überzeugungen noch weitestgehend am Anfang. Empirische Studien zum Konstrukt liegen bisher nur begrenzt vor (Paechter/Rebmann 2005; Müller 2009; Seifried 2009; Mokwinski 2011; Zinn/Tenberg 2010; Zinn 2012; Zinn 2013).

Neben der skizzierten Bedeutung des Konstrukts für den Lehr-Lern-Prozess kommt ihm auch eine bildungstheoretische Relevanz insbesondere

im Kontext des Wissenserwerbs in der Informationsgesellschaft zu. Für den Wissenserwerb in unserer Gesellschaft ist festzustellen, dass der überwiegende Teil des Wissens, das ein Mensch in seinem Leben erwirbt, in modernen Gesellschaften nicht aus eigener unmittelbarer persönlicher Erfahrung, sondern über die Nutzung unterschiedlicher Informationsquellen erworben wird (Bergstrom, Moehlmann/Boyer 2006; Porsch/Bromme 2010). Dies gilt in einem besonderen Maße auch für Lernende in der beruflichen Bildung. Auszubildende nehmen Informationen von berufsschulischen Lehrkräften, betrieblichen Ausbildern und Mitarbeitern oder kulturellen Artefakten wie Internetseiten, Fachzeitschriften, Büchern etc. auf. Diese vielfältigen Informationsangebote müssen dabei auf ihren relevanten Informationsgehalt hin ausgewertet und miteinander verknüpft werden. Wobei davon auszugehen ist, dass Auszubildende auch mit konfligierenden Informationen der unterschiedlichen Lernorte in der beruflichen Bildung konfrontiert werden. Auszubildende müssen daher ein grundlegendes Verständnis zur Entwicklung, Begründung und Verteilung von berufsspezifischem Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen haben. Sie müssen nicht bloß etwas zur Kenntnis nehmen, sondern fragen lernen, von welcher Perspektive sie einen Sachverhalt aufnehmen, wie (zuverlässig) die Information ist, wie sich die Interessen und Motive für berufliches Handeln darstellen und welche handlungsrelevanten Konsequenzen letztlich daraus resultieren. Der Bedeutungsgehalt der epistemologischen Überzeugungen liegt damit nicht nur darin, Lernprozesse zu befördern, sondern mit ihnen verbinden sich auch weitere Bildungsansprüche, wie beispielsweise Kritikfähigkeit oder Reflexivität. Die spezifischen individuellen Überzeugungen zu Wissen und Wissensbegründung in einer Domäne geben auch Antworten darauf, welche Fragen in einem Fachgebiet sinnvollerweise überhaupt gestellt und mit welchen Verfahren und mit welcher Sicherheit sie beantwortet werden können. Jeder Auszubildende sollte daher elaborierte epistemologische Überzeugungen davon haben, wie (berufliches) Wissen begründet wird, welche Informationsquellen hierfür maßgebend sind und welche Rolle er als Wissensquelle im Erwerb des beruflichen Wissens spielt. In der Forschungsliteratur werden epistemologische Überzeugungen als „elaboriert“ bezeichnet, wenn ein Individuum von der Überzeugung ausgeht, dass sich Wissen entwickelt, komplexe Strukturen aufweist, grundsätzlich mehrere Lösungsmöglichkeiten in Betracht zieht und wenn das Individuum persönlich von einer aktiven Rolle im Wissenserwerb ausgeht. Als „wenig elaboriert“ werden hingegen die Überzeugungen eines Individuums bezeichnet, wenn es davon ausgeht, dass sich (berufliches) Wissen nicht verändert, es eine bloße Ansammlung von (fachlichen) Fakten und Inhalten darstellt, es immer nur einen einzig richtigen (beruflichen) Lösungsweg bzw. eine Lö-

sung gibt und das (berufliche) Wissen ohne eigene Bewertung bloß von Wissensautoritäten (z.B. Lehrern, Meistern) übernommen werden muss (Zinn 2013, S.78ff.).

Empirische Untersuchung

Im Zentrum der hier im Überblick dargestellten Untersuchung (Zinn 2013) stand die Erforschung des Entwicklungsstandes der epistemologischen Überzeugungen von Auszubildenden. Die Untersuchung beinhaltet eine qualitative Interviewstudie und eine quantitative Studie zu den Überzeugungen von gewerblich-technischen Auszubildenden in den fünf wissensbezogenen Kerndimensionen Sicherheit des Wissens, Struktur des Wissens, Anwendung des Wissens, Wissensbegründung und Wissensquelle. Die Interviewstudie wurde mit gewerblich-technischen Auszubildenden (N = 50) durchgeführt, war explorativ ausgerichtet und zielte auf die Fragebogenkonstruktion zur Erhebung domänenspezifischer epistemologischer Überzeugungen (Zinn 2011) sowie dem Aufbau eines Erklärungswissens zu den Rechtfertigungen individueller epistemologischer Überzeugungen (Zinn 2012). Bei der breiter angelegten quantitativen Studie (N = 1002) erfolgte eine schriftliche Befragung von Auszubildenden in den Berufsfeldern Bautechnik, Elektrotechnik und Metalltechnik, die zum Zeitpunkt der Erhebung im Mittel im zweiten Ausbildungsjahr 19.2 Jahre (SD = 2.5) und im dritten 20.7 Jahre (SD = 2.7) alt waren und zu 1.0% keinen Schulabschluss, 27.2% den Hauptschulabschluss, 56.8% die mittlere Reife, 10.2% die Fachhochschulreife und 4.8% die allgemeine Hochschulreife besitzen. Zur Erhebung der epistemologischen Überzeugungen wurde der Fragebogen WÜGTA (Zinn 2011) eingesetzt. In der quantitativen Studie wurden neben dem Ausgangskonstrukt mehrere Individualmerkmale, u.a. kognitive Leistungsfähigkeit, metakognitive und ressourcenbezogene Lernstrategien, Bildungsgrad, Geschlecht, Alter und berufliche Kontextmerkmale wie Berufsfeld, Berufssektor, Beruf und Ausbildungsstufe bei den Auszubildenden erhoben (eine ausführliche Darstellung der Untersuchungsanlage ist zu finden bei Zinn 2013, S.129ff.).

Die Ergebnisse der beiden empirischen Studien zeigen, dass Auszubildende die Veränderung naturwissenschaftlich-technischer Grundlagen von den technischen Entwicklungen trennen. Die Auszubildenden erkennen mehrheitlich keinen direkten Zusammenhang zwischen der Grundlagenforschung und der technischen Entwicklung in ihrem beruflichen Umfeld. Nach Meinung der befragten Auszubildenden verändern sich die mathe-

matischen und naturwissenschaftlichen Grundlagen nicht oder nur marginal, während sich die Technik im Betrieb ihrer Überzeugung nach permanent ändert. Die Auszubildenden realisieren damit nicht, dass vielen Innovationen naturwissenschaftliche und mathematische Entwicklungen vorausgehen. Drei Viertel der befragten Auszubildenden sind der Überzeugung, dass es wichtiger ist, Zusammenhänge zu verstehen, als bloße Fakten auswendig zu lernen. Nur jeder zwanzigste Auszubildende äußert die weniger entwickelte Überzeugung, dass sich das Wissen aus einer Ansammlung einzelner, unverbundener Fakten und Tatsachen zusammensetzt. Die Notwendigkeit zur Betrachtung komplexer Sachverhalte wird von den befragten Schülern insbesondere für den betrieblichen Lernort festgestellt, während sie am schulischen Lernort das berufliche Wissen eher strukturiert wahrnehmen.

Rund jeder sechste Auszubildende äußert eine weniger elaborierte Überzeugung, die von einer dualistischen Sichtweise und einem geringen Grad an eigenständiger Wissensbegründung geprägt ist. Jeder fünfte Auszubildende geht davon aus, dass das berufliche Wissen von Autoritäten (Meistern, Fachkräften, etc.) „übernommen“ werden muss und erkennen die eigene Rolle in der Wissensbegründung nur unzureichend. Die Befunde belegen, dass das Erfahrungswissen bzw. das im unmittelbaren beruflichen Kontext erworbene Wissen von den Auszubildenden als bedeutungsvoll angesehen wird. Mit der Anwendung des Wissens verbinden die Befragten das eigentliche Verstehen des Lerninhalts. Sie sind der Meinung, dass sie, indem sie das Wissen anwenden, letztlich erst das Wissen erwerben. Einzelne Auszubildende, mit einem offensichtlich höheren Entwicklungsstand der epistemologischen Überzeugungen, stellen zudem fest, dass die eigenständige Wissensanwendung für sie einen direkten Zugewinn an beruflicher Autonomie bedeutet. Obwohl der überwiegende Teil der befragten Auszubildenden einen individuellen Nutzen im theoretisch-systematischen Wissen im Hinblick auf die beruflichen Anforderungen erkennt, ist jedoch jeder Fünfte der Überzeugung, dass der Besuch der Berufsschule lediglich dazu dient, den Pflichtunterricht zu absolvieren und vertritt die Ansicht, dass vieles von dem, was sie in der Schule lernen, für ihre Praxis im Betrieb wenig Bedeutung hat. Im ersten Moment klingen die beiden Befunde widersprüchlich, lassen sich aber mit den erhobenen qualitativen Interviewdaten gut erklären. Für diese Auszubildenden ist für das Erkennen der Anwendungsrelevanz des Wissens der unmittelbare Zusammenhang zwischen dem neu erworbenen theoretisch-systematischen Wissen aus der Schule und aktuellen praktischen Tätigkeiten im Betrieb bedeutungsvoll. Können sie jedoch das theoretisch-systematische Wissen aus der Schule nicht unmittelbar im Betrieb umsetzen, so schreiben sie diesem eine geringere oder

keine Anwendungsrelevanz zu. Insbesondere Auszubildende in der Bautechnik, die im ersten Ausbildungsjahr berufsübergreifend unterrichtet werden, stellen einen eingeschränkten Anwendungsbezug des theoretisch-systematischen Wissens fest.

Der Bildungsgrad der Auszubildenden beeinflusst erwartungskonform positiv den individuellen Entwicklungsstand, d.h., je höher der Bildungsgrad, desto entwickelter sind die epistemologischen Überzeugungen der Auszubildenden. Bezogen auf Alter, kognitive Leistungsfähigkeit (IQ) und Ausbildungsstufe konnte kein signifikanter intraindividueller Unterschied bei den Auszubildenden festgestellt werden. Die epistemologischen Überzeugungen der Lernenden des dritten Ausbildungsjahres sind mehrheitlich nicht besser oder schlechter als die der Auszubildenden des zweiten. Zieht man hieraus einen Rückschluss auf die Ausbildung, so könnte die noch zu beweisende These aufgestellt werden, dass die Lehrenden in der Berufsbildung bisher nur eingeschränkt den Aufbau eines adäquaten wissensbezogenen Überzeugungssystems bei den Auszubildenden fördern. Unterstützt wird die These durch die Annahmen von Hofer, der davon ausgeht, dass das pädagogische Handeln durch die epistemologischen Überzeugungen der Lehrenden moderiert ist und einen Einfluss auf die Entwicklung der epistemologischen Überzeugungen der Lernenden nimmt (Hofer 2001; Seifried 2009).

Im Weiteren belegen die Ergebnisse einen positiven Zusammenhang zwischen dem Entwicklungsstand der epistemologischen Überzeugungen und der Nutzung metakognitiver und ressourcenbezogener Lernstrategien. Clusteranalytisch ließen sich bei der quantitativen Studie insgesamt vier Lernertypen (Überzeugter Relativist, Dualist, Mischtyp, Konservativer) in Abhängigkeit von ihren geäußerten Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb identifizieren. Weitergehende varianzanalytische Untersuchungen ergaben dann, dass der epistemologische Entwicklungsstand der differnten Lernertypen mit einer differenziellen Präferenz für die erhobenen metakognitiven und ressourcenbezogenen Lernstrategien einhergeht. Demnach neigen Auszubildende, die davon ausgehen, dass das berufliche Wissen sicher und einfach strukturiert ist, die eine dualistische wissensbezogene Überzeugung einnehmen und davon überzeugt sind, dass das Wissen nur von Autoritäten erworben werden kann (Lernertyp Dualist), weniger dazu, das eigene Lernen zu überwachen, zu reflektieren und zeigen geringere Anstrengungsbemühungen. Dagegen setzen Auszubildende, die von einem sich allmählich entwickelnden beruflichen Wissen überzeugt sind, die von komplexen beruflichen Strukturen und einer aktiven persönlichen Rolle im beruflichen Wissenserwerb ausgehen (Lernertyp Überzeugter Relativist), stärker auf elaborierte Lernstrategien sowie auf eigene Bemühungen im

Wissenserwerb. Verkürzt: Eine elaborierte Ausprägung der epistemologischen Überzeugungen der Lernenden geht mit einer differenziellen Präferenz für verbesserte metakognitive und ressourcenbezogene Lernstrategien einher. Insgesamt stehen die Befunde zur Nutzung der Lernstrategien in Abhängigkeit vom Entwicklungsstand der epistemologischen Überzeugungen bei Auszubildenden im Einklang mit den internationalen Studien (Urhahne 2006; Barnard/Lan/Crooks/Paton 2008).

Zusammenfassung und Diskussion

Von den Auszubildenden wird das in der betrieblichen Praxis unmittelbar vom betrieblichen Personal, dem Meister oder dem Gesellen erworbene Erfahrungswissen in hohem Maße als bedeutungsvoll für die eigene berufliche Entwicklung angesehen. Die befragten Auszubildenden schreiben dem betrieblichen Personal vor dem Hintergrund des eigenen Wissenserwerbs einen zentralen Expertenstatus zu. Dabei besteht aber die Gefahr, dass das Erfahrungswissen der Praxis unreflektiert und ohne hinreichend eigene kritische Bewertung durch die Auszubildenden „übernommen“ wird. Im Vordergrund des betrieblichen Lernens steht oftmals nur die bloße Vermittlung von Faktenwissen, Verfahrenswissen und Einsatzwissen (Schelten 2008). Der Aufbau von Begründungswissen wird am betrieblichen Lernort meistens nur so weit gefördert, wie es der Handlungsvollzug in der Praxis abverlangt. Zudem können in beruflichen Situationen systematische Fehler (z.B. durch die Übernahme von fehlerhaftem tradiertem Erfahrungswissen) vorkommen; pragmatisches Handeln orientiert sich an der Effizienz und Optimierung bei Berücksichtigung der subjektiven Theorien der Handelnden. Um ein umfassendes berufliches Handlungswissen zu erwerben, müssen die Auszubildenden neben dem deklarativen, prozeduralen und konditionalen Wissen auch adäquat ein kausales Wissen (Begründungswissen) aufbauen. Auszubildende müssen in der Lage sein, das Erfahrungswissen und das korrespondierende theoretisch-systematische Wissen in der individuellen Wissensentwicklung miteinander zu verbinden, es zu hinterfragen und auf seine Belastbarkeit und Kohärenz zu prüfen.

Die vorgestellten Befunde belegen, dass Auszubildende mit eher elaborierten epistemologischen Überzeugungen auch im theoretisch-systematischen Wissen einen individuellen Nutzen erkennen, um berufsspezifische Aufgabenstellungen im Unternehmen und Betrieb fach- und sachgerecht zu lösen. Sie zeigen, dass die epistemologischen Überzeugungen einen positiven Einfluss auf die Nutzung metakognitiver und ressourcenbezogener

Lernstrategien der Lerner nehmen. Auszubildende, die von einem sich allmählich entwickelnden beruflichen Wissen überzeugt sind sowie von komplexen Strukturen und von einer aktiven persönlichen Rolle im Wissenserwerb ausgehen, setzen demnach auch stärker auf elaborierte Lernstrategien und eigene Bemühungen im Wissenserwerb. Diese ungleiche Nutzung der Lernstrategien bei den Auszubildenden lässt sich durchaus plausibel begründen. Geht ein Auszubildender von der Einfachheit und Sicherheit des Wissens, einer dualistischen Wissensüberzeugung sowie der Überzeugung aus, dass das Wissen nur von Autoritäten erworben werden kann, macht es Sinn, sich die vermittelten fachlichen Inhalte der Wissensautoritäten lediglich gut einzuprägen und keinem persönlichen Reflexionsprozess zu unterziehen. Die Situation stellt sich anders dar, wenn von komplexen Strukturen, von einer Unsicherheit des Wissens und von der Einsicht in die persönliche Begründung des Wissens ausgegangen wird. Hier erscheint es folgerichtig, sich mit den neuen Informationen vor dem Hintergrund eigener Erkenntnisse auseinanderzusetzen, die Informationen auch in theoretisch-systematischer Perspektive zu hinterfragen, verschiedene Betrachtungsperspektiven einzunehmen und persönlich zu bewerten. Dieser individuelle Bewertungsvorgang setzt eine stärkere Anstrengungsbemühung vonseiten des Individuums voraus. Auszubildenden sind heute mehr als zuvor in hohem Maße gefordert, die berufspraktische und berufstheoretische Ausbildung im Betrieb und der Berufsschule konstruktiv miteinander zu verbinden. Obwohl sich in den letzten Jahren die Schwerpunkte der Ausbildung seitens der dualen Partner mit der Konvergenz der Bildungsinhalte und Bildungsformen in Berufsschule und Betrieb verändert haben, müssen die Auszubildenden reflexiv und konstruktiv kritisch die komplexen wissensbasierten Lerninhalte aus der Berufsschule, dem Betrieb sowie u.U. aus überbetrieblichen Ausbildungsstätten aufeinander beziehen, kontextabhängig bewerten und letztlich eigenständig reflektiert miteinander verbinden. Auszubildende sollten demnach in der Lage sein, aus der Vielfalt der Informationen sowie aus möglichen konkurrierenden Perspektiven des betrieblichen und schulischen Lernortes diejenigen Informationen auszuwählen, die für die Begründung der eigenen beruflichen Handlungskompetenz konstruktiv sind. Vor dem Hintergrund der skizzierten Studienbefunde zum Ausgangskonstrukt kann dabei unterstellt werden, dass Auszubildende mit elaborierteren epistemologischen Überzeugungen besser in der Lage sind, Erklärungen und Rechtfertigungen zu beruflichen Ereignissen nicht isoliert, sondern in ihrem Entstehungs-, Rechtfertigungs- und Auswirkungszusammenhang zu betrachten.

Auf der Basis der dargestellten Befunde lässt sich festhalten, dass Auszubildende mit elaborierten epistemologischen Überzeugungen sich von de-

nen mit weniger entwickelten Überzeugungen darin unterscheiden, dass sie bei komplexen Aufgabenstellungen verbesserte Lernstrategien nutzen, eher auf verschiedene Wissensquellen zurückgreifen, besser in der Lage sind, selbstgesteuert zu lernen und letztlich aus individueller Überzeugung heraus eine Integration theoretisch-systematischer Wissensselemente und erfahrungsorientierter Erkenntnisse in das Bezugsfeld der eigenen individuellen Wissensgenerierung rücken. Dass je nach Entwicklungsstand des Individuums und Anforderungskontext auf unterschiedliche Überzeugungen zurückgegriffen wird, steht im Einklang der unterstellten theoretischen Modellierungen (Buehl & Alexander 2006).

Um ein kohärentes Überzeugungssystem bei Auszubildenden zu fördern, erscheint eine weitergehende domänenspezifische Erforschung des Konstrukts notwendig. Insbesondere stellen sich die Fragen, wie die domänenspezifischen Überzeugungen entstehen und wie diese in ein elaboriertes kohärentes Überzeugungssystem im Bezugsfeld der beruflichen Bildung überführt werden können. Wobei bislang noch nicht geklärt ist, was ein kohärentes domänenspezifisches Überzeugungssystem im Bezugsfeld der beruflichen Bildung und des einzelnen Berufsfeldes oder Berufs spezifisch beinhaltet. Folgt man allgemein den Vertretern des erkenntnistheoretischen Kohärentismus (Ernst 2007), so bilden die Überzeugungen im Idealfall ein Netz von sich gegenseitig stützenden Elementen (Bonjour 1985; Davidson 1986; Lehrer 1990). Demnach erweisen sich Überzeugungen als gerechtfertigt, wenn sie sich in ein kohärentes Gesamtsystem einfügen lassen. Eine singuläre Überzeugung wird dabei von allen anderen Überzeugungen des Systems gestützt, trägt aber auch selbst zur Kohärenz und damit zur Rechtfertigung des (beruflichen) Gesamtüberzeugungssystems bei. Die theoretisch-systematisch und erfahrungsorientiert erworbenen Überzeugungen, die ein kohärentes Überzeugungssystem konstituieren, sollen demnach nicht nur miteinander verträglich sein, sie sollen sich vielmehr gegenseitig stützen, das heißt, sie sollen zueinander in einer logischen und sich ergänzenden Erklärungsbeziehung stehen. Um den Aufbau eines elaborierten Überzeugungssystems bei den Auszubildenden zu unterstützen, geht es also nicht darum, eine Perspektive zu vermitteln, die eine Wissensform bevorzugt oder ausgrenzt, sondern es geht darum, eine Perspektive zu vermitteln, die den Erwerb theoretisch-systematischen Wissens und Erfahrungswissens kohärent aufeinander bezieht und miteinander verbindet.

Literatur

- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Berlin: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei.
- Barnard, L./Lan, W. L./Crooks, M./Paton, V. O. (2008): The Relationship Between Epistemological Beliefs and Self-regulated Learning Skills in the Online Course Environment. In: *Journal of Online Learning and Teaching*, 4(3), S.261–266.
- Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.) (2000): TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Opladen: Leske + Budrich.
- Bergstrom, B./Moehlmann, B./Boyer, P. (2006): Extending the Testimony Problem: Evaluating the Truth, Scope, and Source of Cultural Information. In: *Child Development*, 77(3), S.531–538.
- Böhle, F. (2005): Erfahrungswissen hilft bei der Bewältigung des Unplanbaren. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 34(5), S.9–13.
- Bonjour, L. (1985): *The structure of empirical knowledge*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Buehl, M. M./Alexander, P. A. (2006): Examining the dual nature of epistemological beliefs. In: *International Journal of Education Research*, 45(1/2), S.28–42.
- Collins, A./Brown, J./Newmann, E. (1989): Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: Resnick, L. B. (Eds.): *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale: Erlbaum, S.453–494.
- Dann, H. D. (1994): Pädagogisches Verstehen. In: Reusser, K. (Hrsg.): *Verstehen: psychologischer Prozess und didaktische Analyse*. Bern: Huber, S.163–182.
- Davidson, D. (1986): „A Coherence Theory of Truth and Knowledge“. In: LePore, E. (Hrsg.): *Truth and Interpretation. Perspectives on the Philosophy of Donald Davidson*. Oxford.
- Ernst, G. (2007): *Einführung in die Erkenntnistheorie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2007): *Handbuch Kompetenzmessung – erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schaeffer-Poeschel, S. IX–XI.
- Grigutsch, S./Raatz, U./Törner, G. (1998): Einstellungen gegenüber Mathematik bei Mathematiklehrern. In: *Journal für Mathematikdidaktik*, 19, S.3–45.
- Hofer, B. K. (2000): Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. In: *Contemporary Educational Psychology*, 25, S.378–405.
- Hofer, B. K. (2001): Personal epistemology research: Implications for learning and transfer. In: *Educational Psychology Review*, 13, S.353–383.
- Hofer, B. K. (2005): The Legacy and the Challenges: Paul Pintrich’s Contributions to Personal Epistemology Research. In: *Educational Psychologist*, 40(2), S.95–105.
- Hofer, B. K. (2006): Domain specificity of personal epistemology: Resolved questions, persistent issues, new models. In: *International Journal of Education Research*, 45(1/2), S.85–95.
- Hofer, B. K./Pintrich, P. R. (1997): The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. In: *Review of Educational Research*, 67(1), S.88–140.

- Köller, O./Baumert, J./Neubrand, J. (2000): Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In: Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.): TIMSS/III – Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und Naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd.2, Opladen: Leske + Budrich, S.229–269.
- Lehmann, R./Seeber, S. (Hrsg.) (2007): ULME 3. Untersuchungen von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Hamburg.
- Lehrer, K. (1990): Theory of Knowledge. Boulder Co: Westview Press.
- Mokwinski, B. (2011): Entwicklungen von epistemologischen Überzeugungen in ausgewählten Berufsfeldern der dualen Berufsausbildung. München, Mering: Hampp.
- Müller, S. (2009): Methoden zur Erfassung epistemologischer Überzeugungen von Handelslehramtsstudierenden – eine empirische Vergleichsstudie. München, Mering: Hampp.
- Nickolaus, R. (2013): Wissen, Kompetenzen, Handeln. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 109(1), S.1–17.
- Nickolaus, R./Seeber, S. (2013): Berufliche Kompetenzen: Modellierungen und diagnostische Verfahren. In: Frey, A./Lissmann, U./Schwarz, B. (Hrsg.) (2013): Handbuch berufspädagogischer Diagnostik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Olafson, L./Schraw, G. (2006): Teachers' beliefs and practices within and across domains. In: International Journal of Education Research, 45(1/2), S.71–84.
- Paechter, M./Rebmann, K. (2005): Epistemologische Überzeugungen: Gibt es einen Zusammenhang mit Lernstrategien im Studium. Abstractband der 10. Fachtagung Pädagogische Psychologie.
- Pfeiffer, S. (2012): Wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen, ihre Bedeutung in innovativen Unternehmen und was das mit (beruflicher) Bildung zu tun hat. In: Kuda, E./Kaßebaum, B./Spöttl, G./Strauß, J. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeit: Hat berufliche Bildung noch eine Zukunft? Hamburg: VSA, S.203–219.
- Porsch, T./Bromme, R. (2010): Quellenbewertungen im Kontext unterschiedlicher Gültigkeitsansprüche. In: Schwarz, B./Nenniger, P./Jäger, R. S. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung – nachhaltige Bildung. Beiträge zur 5. DGfE-Sektionstagung „Empirische Bildungsforschung“/AEPF-KBBB im Frühjahr 2009. Erziehungswissenschaft, Bd.28. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S.20–25.
- Schelten, A. (2008): Traditionelle und neue Bildungsaufgaben der Berufsschule. In: Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (Hrsg.): Brennpunkt beruflicher Bildung. Berlin: dbb Verlag, S.45–57.
- Schoenfeld, A. H. (1998): Toward a theory of teaching-in-context. In: Issues in Education, 4(1), S.1–94.
- Schommer, M./Walker, K. (1995): Are epistemological beliefs similar across domains? In: Journal of Educational Psychology, 87(3), S.424–432.
- Schmid, S./Lutz, A. (2007): Epistemologische Überzeugungen als kohärente Laientheorien. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21(1), S.29–40.
- Seifried, J. (2009): Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Stahl, E./Bromme, R. (2007): The CAEB: An instrument for measuring connotative aspects of epistemological beliefs. In: Learning and Instruction, 17(6), S.773–785.

- Stahl, E./Pieschl, S./Bromme, R. (2006): Task complexity, epistemological beliefs and metacognitive calibration: An exploratory study. In: *Journal of Educational Computing Research*, 35(4), S. 319–338.
- Trautwein, U./Lüdtke, O. (2004): Aspekte von Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit. In: Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U./Lüdtke, O. (Hrsg.) (2004): *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*. Opladen: Leske + Budrich, S. 327–366.
- Urhahne, D./Hopf, M. (2004): Epistemologische Überzeugungen in den Naturwissenschaften und ihre Zusammenhänge mit Motivation, Selbstkonzept und Lernstrategien. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 10, S. 71–87.
- Urhahne, D. (2006): Die Bedeutung domänenspezifischer epistemologischer Überzeugungen für Motivation, Selbstkonzept und Lernstrategien von Studierenden. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), S. 189–198.
- Urhahne, D./Kremer, K./Mayer, J. (2008): Welches Verständnis haben Jugendliche von der Natur der Naturwissenschaften? Entwicklung und erste Fortschritte zur Validierung eines Fragebogens. In: *Unterrichtswissenschaften Zeitschrift für Lernforschung*, 36(1), S. 71–93.
- Weinert, F. E. (2001): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Zinn, B. (2011): Entwicklung eines Instruments zur Erhebung der epistemologischen Überzeugungen von Auszubildenden. *Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, Opladen: Budrich-Verlag, S. 87–98.
- Zinn, B. (2012): A pilot study of the epistemological beliefs of students in industrial-technical fields. In: *International Journal of Technology and Design Education (IJTDE)*, 22(3), S. 361–375.
- Zinn, B. (2013): Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb von Auszubildenden – Empirische Untersuchungen zu den epistemologischen Überzeugungen von Lernenden. In: Rost, D. H. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*. Band 86. Münster: Waxmann.
- Zinn, B./Tenberg, R. (2010): Forschungsprogramm: Epistemologische Überzeugungen in gewerblich-technischen Domänen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)*, 106 (1), S. 16–35.

„Schule war angenehm“ – Einige Anmerkungen zu Bildungsarmut, Anerkennung und Bildungsselbst

Eike Wolf

1. Einleitung

Was in aktuellen Diskursen unter dem Slogan der „Paradoxie der Bildungsexpansion“ diskutiert wird, prognostizierte Talcott Parsons bereits 1959: „Sowohl von dem allgemeinen Aufwertungsprozeß [des Bildungsstatus, E.W.] als auch von dem erhöhten Zwang zur Unabhängigkeit kann eine Verstärkung des Drucks auf die unteren, marginalsten Gruppen erwartet werden“ (S.185). Der vorliegende Beitrag will sich eben jenem marginalen Klientel widmen, dessen Wissen offenbar mittlerweile vergleichsweise wenig wert ist, indem er sich mit der Wechselwirkung von Bildung, Bildungsarmut und Identität beschäftigt. Hierbei wird die Auffassung vertreten, dass es bezüglich des Forschungsbereichs „Bildungsarmut“ umfangreicherer Forschungen auf mikrosoziologischer Ebene bedarf, da ein auf die Mikroebene gerichteter Analysefokus zweierlei ermöglicht: 1. die strukturelle Relevanz der Subjektperspektive systematisch zu erforschen und so 2. den Unterschied zwischen der normativen und distributiven Relevanz von Bildung in einer sich als meritokratische Leistungsgesellschaft beschreibenden Gesellschaft einerseits und der Inwertsetzung von Bildung in Selbstbeschreibungen andererseits in den Blick zu nehmen. Hierzu sollen zunächst einige theoretische Anmerkungen zu Bildungsarmut und Anerkennung sowie zum Begriff Bildungsselbst gemacht werden. Die objektiv-hermeneutische Fallstrukturekonstruktion einer Interviewsequenz soll anschließend auf den identitären Konflikt aufmerksam machen, der sich aus dem Span-

nungsverhältnis zwischen normativem Bildungsimperativ und geringer Qualifikation ergibt. Das Bildungsselbst begegnet uns dort in einer Ausdrucksform, die ich als *Position der Positionslosigkeit* bezeichnen möchte. Abschließend werden weitere Forschungsbedarfe aufgezeigt, sowie die Ergebnisse zusammengefasst.

2. Einige Anmerkungen ...

... zu Bildungsarmut

Parsons eingangs zitierter Ausblick hat sich bestätigt, die Paradoxie der Bildungsexpansion offenbart sich jedoch erst in diachroner Perspektive: Denn obgleich Geringqualifizierte im Kohortenvergleich aktuell höhere Kompetenzwerte aufweisen, die Dauer des Schulbesuchs gestiegen ist und eine Vielzahl von Interventions- und Unterstützungsmaßnahmen entwickelt wurden, stellt sich ihre Situation als hochgradig riskant, wenn nicht gar als absolut chancenlos dar (Solga/Wagner 2001). Analytisch widmen sich eine Vielzahl an programmatisch unterschiedlichen Ansätzen dem Phänomen Bildungsarmut (Müller-Benedict 1999; Solga 2002; Lange-Vester 2006); die Problembeschreibung ist jedoch weitgehend unstrittig: Geringe Qualifikation führt zu weitreichenden Einschnitten in die Möglichkeiten der Lebensführung. Dies gilt mit Blick auf sowohl die Inklusion in den ersten Arbeitsmarkt als auch die Teilhabechancen am öffentlichen Leben: politische Partizipation, gesellschaftliche Entfaltungsmöglichkeiten oder kulturelle Angebote (Allmendinger 1999).

Welche Bedeutung man dem Begriff der Bildungsarmut¹ auch zusprechen mag – er macht auf einen interessanten Aspekt aufmerksam: die strikte Normativität von Bildungsthemen im Sinne einer Quantität. So variieren auch die Definitionen von Bildungsarmut bzw. geringer Qualifikation dahingehend, was gezählt wird; einerseits wird hierbei der Fokus auf Kompetenzen gelegt und Armut an Bildung entsprechend als ein Mangel an Fähigkeiten beschrieben. Andererseits wird darauf verwiesen, dass erst durch entsprechende Zertifikate Bildung auch legitime Bildung ist und sich somit auf den Mangel an Bildungsbescheinigungen konzentriert – Kompetenz- vs. Zertifikatsarmut (Allmendinger 1999; Berger/Keim/Klärner 2010; Tenorth 2010). Für den vorliegenden Beitrag ist die Definition der *relativen Zertifikatsarmut* von systematischer Relevanz, was semantisch jedoch keine

1 Zur kritischen Reflexion des Begriffs s. z. B. Butterwegge 2010 oder Gaisbauer 2013.

affirmative Befürwortung der Armuts-Analogie darstellt, sondern als heuristischer Zugang zum empirischen Feld verstanden werden muss; es soll um eben jene Subjekte gehen, deren Bildungszertifikate einen vergleichsweise geringen Wert besitzen. So wird im Folgenden auch nicht absolut von *Bildungsarmen*, sondern relational von *Geringqualifizierten* die Rede sein.

... zu Bildungsarmut und Anerkennung

Die angesprochenen Problemdimensionen der Möglichkeiten der Lebensführung Geringqualifizierter verweisen ihrerseits auf ein theoriesprachliches Normativitäts-Problem. Ulrich Oevermann hat auf die Eigentümlichkeit solcher Begriffe hingewiesen,

„die sich auf die Konstitution der Lebenspraxis als Totalität beziehen, und nicht nur auf die Rekonstruktion von deren epistemischen Strukturen der Gattung, also vor allem für die Begriffe von Autonomie, Individuierung, Bewährung und Authentizität gilt in diesem Zusammenhang darüber hinaus, daß sie notwendig zugleich normativen und deskriptiv-analytischen Charakter haben und darin keineswegs ein zu beseitigender Mangel zu sehen ist, sondern ein konstitutionstheoretisch zwingender Zusammenhang. Deskriptiv-analytisch bezeichnen solche Begriffe je ein universales Strukturproblem, vor das jede Lebenspraxis in ihrem Bildungsprozeß gestellt ist und das sie, ob sie will oder nicht, zu bewältigen hat. Normativ hingegen bezeichnen diese Begriffe zugleich den Grad des Gelingens in dieser Problembewältigung, deren Dimensionierung eben immer nur vom Ende des kontrafaktisch geltenden, idealisierten Gelingens her darstellbar ist“ (2002, S.25–26).

Folgt man diesem Gedanken, lässt sich mit dem Bildungsbegriff zunächst analytisch das Strukturproblem fassen, zu dem man sich nicht nicht verhalten kann; mit dem Begriff Bildungsarmut ist zugleich normativ ein unzureichender Lösungsgrad eben jenes Problems diagnostiziert. So wird Bildung von einem hehren Ziel zu einer skalierbaren Messeinheit und auf normativer Ebene zentral für die Gewährung von Anerkennung, wobei denjenigen, die an den Teilhabevoraussetzungen der Leistungsgesellschaft schon auf der Stufe der Bildungszertifikate gescheitert sind, die Möglichkeit zur Darstellung eines idealisierten Gelingens fehlt. Das theoriesprachliche Problem geht darüber jedoch hinaus. Versteht man Lebenspraxis als einen „notwendigen Vollzug von Wahlen aus den Möglichkeiten, die durch Regeln der Sozialität eröffnet wurden“ (Oevermann 1993, S.253), findet allein mit der Deskription einer Lebenspraxis als in ihren Möglichkeiten eingeschränkt bereits die Negation der Autonomie der Lebenspraxis als „widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflich-

tung“ (Oevermann 2002, S.11) auf Grundlage der Kategorie „Bildungszertifikat“ statt. Die Zuschreibung eines „falschen“ Lebens stützt sich dabei auf „systematisch von extern die Lebenspraxis bestimmenden Gesetzmäßigkeiten [...], wie sie die kausalanalytische Betrachtungsweise ausschließlich kennt“ (Oevermann 1993, S.253).

„Bildung“ bzw. „Bildungsaspirationen“ werden so zum Imperativ biographischer Orientierung und zur normierenden Dimension gesellschaftlicher Anerkennung. Fehlende Orientierung am Bildungsimperativ dagegen wird zur individuell zurechenbaren Normverletzung. Aus gesellschaftspolitischer Perspektive wird damit die elementare Frage der Legitimation sozialer Ungleichheit in ihrem Gehalt gewendet und eben nicht als ein Problem der Distribution und Allokation begrenzter Ressourcen interpretiert.² Vielmehr geht es nunmehr um subjektive Legitimationen defizitärer gesellschaftlicher Inklusion, die in Formulierungen wie beispielsweise „Bildungsverlierer“, „Schulversager“ oder „Leistungsverweigerer“ ihren sinnfälligen Ausdruck findet. Beobachten lässt sich demnach eine Reorientierung von Zurechnungskonventionen auf Grundlage von subjektivierendem Bildungsoptimismus, dem gleichsam eine kollektiv exkludierende Ursachenzuschreibung innewohnt. Folgt man hingegen der strukturalen Perspektive, lässt sich dies insofern vermeiden, als zumindest theoretisch zwischen analytischem und normativem Problem unterschieden wird.

Geringqualifizierte als „ein neuartiges, von der Bildungsgesellschaft produziertes, paradoxes ‚Quasi-Analphabetentum‘ der untersten Bildungsabschlüsse“ (Beck 1986, S.246) sind demnach – über die sozioökonomische Deprivation hinaus – mit kategorialen Beobachtungsschemata konfrontiert, die zertifizierte Bildung als *conditio sine qua non* gelingender Inklusion auf die Agenda setzen. Becks Umschreibung verweist in ihrer Polemik auf das Zentrum der Problematik, in dem nicht etwa subjektive Folgen der Abweichung von beispielsweise der Idee eines humboldtschen Bildungsideals, sondern vielmehr die funktionale Distributionslogik institutionalisierter Bildungszertifikate stehen. Hierbei wird Bildung als ein Begriff bemüht, der als „moralisierte Vokabel“ (Kieserling 2004, S.297) auf Fragen der Fremd- und Selbstachtung bezogen ist. Die individuelle Ablehnung der Bildungsnorm kann deshalb „nur um den Preis von Achtungsentzug“ (ebd.) erfolgen – Geringqualifizierte werden so, wenn auch noch nicht zu diskreditierten, so doch prinzipiell zu diskreditierbaren Subjekten gemacht. Exemplarisch

2 Hierzu und vor allem zur Paradoxie einer auf Chancengerechtigkeit ausgerichteten (Bildungs-)Politik s. z.B. Heid 1988. Das Gleiche gilt m.E. ebenso für eine Forschung, die sich dieser politischen Forderung in guter Absicht anschließt.

weist Michel Knigge (2005, S.215) in Bezug auf Hauptschüler nach, dass diese „eine im Laufe der Zeit immer stärker stigmatisierte öffentliche kollektive Identität entwickeln“.

Hinsichtlich des Strukturproblems „sich bilden“ verweisen diese Ausführungen auf die enge Interdependenz zwischen Bildung auf der einen und ihrer Wertigkeit und damit zusammenhängenden sozialen Anerkennungsordnungen auf der anderen Seite, wobei „Anerkennung in einem sehr prinzipiellen Sinn mit Identität verwoben“ (Wagner 2004, S.137) und so als *per se* grundlegendes Element von Sozialität zu sehen ist. So wird Leistung zur normativen Grundlage einer solchen Anerkennungskonzeption, in der nur Wertschätzung erfährt, was sich in einer Wertschöpfungskette als dienlich erwiesen hat (Neckel/Dröge 2002). Einerseits wird die Verteilung von Anerkennung also gemäß dem illusorischen Meritokratie-Prinzip legitimiert, auf der anderen Seite aber denjenigen verwehrt, die durch eben dieses Prinzip diskriminiert werden (ebd.). Die Erwerbsarbeitslebensläufe sowie die Erwerbsarbeitslebenslaufperspektiven von Geringqualifizierten werden aus Anerkennungsperspektive sinngemäß zu Nullsummenspielen und die Entwürdigung spiegelt sich gleichsam in ihrem Kehrwert: der fehlenden Anerkennung. Hinsichtlich des bildungszertifikatsspezifischen Antagonismus von Soll und Haben Geringqualifizierter drängt sich folglich die Frage auf: Wie gehen die Subjekte mit diesem Strukturkonflikt um?

... zum Bildungsselbst

Der skizzierten Dialektik von Bildung und identitärem Selbstkonzept trägt nun der Begriff des Bildungsselbst Rechnung, der „jenen Teilaspekt von Identität forschungstheoretisch näher [...] [fokussiert], der sich auf die Verortung des Subjekts im und die Selbstpositionierung zum Bildungssystem bezieht“ (Labede/Silkenbeumer 2014, S.231). Das Konzept des Bildungsselbst führt Bildung nicht auf ihre organisatorische Rahmung, institutionelle Zertifizierung oder Funktion der sozialstrukturellen Positionszuweisung eng, sondern ermöglicht es vielmehr einerseits, die gesellschaftlich dominante Bildungsnorm und ihren Aufforderungs- respektive Zuweisungscharakter abbilden zu können. Unter der Prämisse der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem (Oevermann 1981) kann andererseits hiermit die dialektische Konstitution gefasst werden, die Bildungsprozessen immanent ist: die Antinomie von objektivem Anspruch und subjektiver Autonomie (Wernet 2012). Auch die Formierung von als unzureichend beobachteten Lösungsgraden des lebenspraktischen Strukturproblems „sich bilden“ sind in ihrer Ausdrucksgestalt letztlich spezifischer Teil eines allgemeinen Phänomens. Es wird also die je individuelle Positionierung gegen-

über dem Bildungsthema empirisch offengehalten und so einer vertieften Analyse überhaupt erst zugänglich gemacht, da Subjektivität zwar als milieuspezifisch bedingte, jedoch nicht diesbezüglich festgeschriebene Selbstpositionierung zum Wertmuster im Allgemeinen und dem Bildungs- und Ausbildungssystem im Speziellen gewürdigt wird (Labede/Thiersch 2014). Letztlich bedarf es individueller bildungsbiografischer Entscheidungen, die zwar sehr wohl milieuspezifisch und habituell reproduktiv sein *können*, es jedoch nicht auch sein *müssen*. Es geht vielmehr um die Genese des Selbst als Verlauf eines individuellen Entscheidungsprozesses, der mannigfachen Beeinflussungen unterliegt. Wenngleich hierbei der Anerkennungsbegriff zunächst konzeptionell außen vor bleibt, geht der vorliegende Beitrag von einer konstitutionslogischen Interdependenz der Konzepte Identität und Anerkennung aus, die separat nicht zu fassen sind (Voswinkel 2001).

Im Folgenden soll ein Ausschnitt aus einem Interview mit einem von relativer Bildungsarmut betroffenen Geringqualifizierten mithilfe einer objektiv hermeneutischen Fallstrukturekonstruktion beleuchtet werden. Im Analysefokus steht nicht nur der Interviewte, sondern auch der Interviewer als Interaktionspartner, der quasi der Repräsentant der Bildungsnorm und ihrer Implikationen in situ ist. In den Blick genommen wird so die sinnstrukturelle Verfasstheit einer Ausdrucksgestalt des Bildungsselbst, das sich auf normativer Ebene mit dem Vorwurf der Unzulänglichkeit konfrontiert sieht.

3. Der Fall „Karl“

Die Interviewsequenz stammt aus dem Korpus des Forschungsprojekts „Armutsdynamik und Arbeitsmarkt“³, die Auswertung stellt eine Sekundäranalyse dar. Karl ist zum Interviewzeitpunkt 20 Jahre alt, lebt in einer Groß-

3 Dieses Projekt wird seit 2007 als qualitative Panelstudie mit erwerbsfähigen Hilfebedürftigen am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Nürnberg durchgeführt und ist Teil der dort angesiedelten Wirkungsforschung zur Grundsicherung für Arbeitssuchende nach §55 SGB II (s.a.: www.iab.de/138/section.aspx/Projektdetails/k061207f16). Das Projekt-Team hat hierbei sowohl biografisch-narrative als auch problemzentrierte Interviews geführt; die Interviews wurden über die Betreuungsinstitutionen der Bundesagentur für Arbeit rekrutiert und haben sich freiwillig zur Verfügung gestellt. Der hier verwendete Ausschnitt stammt aus dem ersten Drittel des Interviews und wurde einer größtmöglichen Anonymisierung (in diesem Falle Namen und Funktionsbezeichnungen) unterzogen. Mein besonderer Dank für die Bereitstellung dieser Daten gilt daher dem IAB allgemein sowie speziell Andreas Hirsland.

stadt in Westdeutschland und hat nach seinem Hauptschulabschluss eine Lehre als Raumausstatter begonnen.

Der Ausschnitt wurde mithilfe der Objektiven Hermeneutik als Methode der rekonstruktiven Sozialforschung interpretiert⁴; die folgende Vorstellung der Ergebnisse stellt eine komprimierte Version einer ausführlichen Interpretation dar, so dass einerseits die Interpretationsschritte nicht in Gänze ausgeführt und andererseits die Quintessenzen pointiert werden.

Hier zunächst der transkribierte Wortlaut des Interviewausschnitts:

I: Wie war das so in der Schule?

Karl: Schule war angenehm. (I:ja) ...

I: Kenne jetzt auch viele Leute, die genau das Gegenteil sagen würden.

Karl: Ja äh nee, ich habe nicht viel gemacht. ... Es hat trotzdem gerade so gereicht. (I1:mhm) Es ist echt eigentlich gar nicht so schlecht gelaufen. (I1:mhm)

I: Wie war das so in der Schule? ...

Bei Betrachtung der ersten Sequenz ist auf manifester Ebene offensichtlich, dass der Interviewer versucht, eine Erfahrungsschilderung bzw. schulbiografische Narration zu initiieren. Auffällig ist, dass die hier gewählte Formulierung eine distanzierte Haltung zum Frageobjekt impliziert. Eine dankenexperimentelle Dekontextualisierung verdeutlicht dies: Bei der interessierten Nachfrage bezüglich eines bestimmten Zeitraums oder Ereignisses im Leben einer anderen Person stoßen wir in der Regel eher auf Fragefiguren folgenden Formats: *Wie war's in Griechenland?* Die Differenz zum vorliegenden *Wie war das so in* liegt also in der Kombination des ausgesprochenen *das so*, da in der *war's*-Version weder eine subjektive Skepsis des Fragenden gegenüber jenem Zeitraum ausgedrückt wird, noch Vorannahmen darüber getroffen werden, wie der Befragte wohl selbigen erlebt hat. Wenn wir fragen *Wie war das so in Griechenland?*, kommt eine negative Vorahnung im Sinne einer nicht mitgestellten, implizit aber bedeutungsvollen Zweitfrage (à la: *Jetzt in der Krise, wo Deutsche ja nicht gern gesehen sind*) zum Ausdruck. Anhand einer weiteren Beispielgeschichte (bspw. *Wie war das so in der Bundeswehr?*) wird noch ein zweiter Aspekt deutlich. Im Zentrum steht hier etwas, das außerhalb der Vorstellungswelt

4 Zur Objektiven Hermeneutik siehe Oevermann et al. 1979, Oevermann 1983 oder Wernet 2006. Die Interpretation ist im Rahmen der „Fallwerkstatt Schul- und Unterrichtsforschung“ am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover erfolgt. Dank gebührt den Mit-Interpreten: dem Arbeitsbereich „Fallrekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung“ sowie Gabriele Wagner und Andreas Hirseland.

des Fragenden liegt. Während im Griechenland-Beispiel Kategorien wie fremdes Land, fremde Sprache, unsichere Finanzlage usw. implizit thematisch sind, verdeutlicht das Bundeswehr-Beispiel nicht nur, dass der Fragende selbst wohl nicht „bei der Bundeswehr“ war, vielmehr bezeugt die Frage auf latenter Ebene, dass der Sprecher eine subjektiv grundlegend skeptische Haltung dieser gegenüber einnimmt. Eine zweite Lesart würde also eine generell negativ assoziierte Befremdlichkeit gegenüber dem Objekt ausdrücken. Dies lässt sich mit *Wie war das so im Krieg?* noch steigern. Hier kommt auf der latenten Ebene deutlich die Präsupposition des Fragenden zum Ausdruck, dass der Befragte negative Erfahrungen mit dem in Rede stehenden Gegenstand verbindet. Diese dritte Lesart lässt sich als negative Implikation einer stellvertretenden Deutung fassen. Strukturell gemein ist diesen Gedankenexperimenten ein zum Ausdruck kommendes Befremden, wenngleich es in unterschiedliche Richtungen auslegbar ist: entweder liegt es im Fragenden selbst oder es wird dem Befragten unterstellt und so schon in die Frage eingebaut.

Im vorliegenden Kontext kommt nun nicht etwa eine persönliche Skepsis zum Ausdruck, vielmehr schreibt der Fragende das Befremden dem Befragten zu. Dies erklärt sich einerseits aus dem Interaktionskontext Interview. Der Interviewer tritt als Auftraggeber einer Forschungseinrichtung an Karl als ehemaligen Transferleistungsbezieher heran, womit dieser nicht als Auszubildender, sondern als „Person, die bereits Erfahrung mit staatlichen Unterstützungsleistungen gemacht hat“, adressiert wird. Verfolgt man diesen Gedanken weiter, sticht aus der Frage danach, *wie das so war in der Schule* implizit die Interviewer-Erwartung heraus, dass die Schulzeit des gering qualifizierten ehemaligen Beschäftigungslosen offenbar ein für ihn unangenehmes Thema darstellen muss, da es sich bei dem Schulabschluss lediglich um einen Hauptschulabschluss handelt. Insofern kann hierbei bereits im Eröffnungsinterakt davon gesprochen werden, dass der Interviewer dem Befragten eine Negativerfahrung unterstellt, die auf Karls niedrigen zertifizierten Bildungsgrad referiert. Das bleibt für den vorliegenden Kontext nicht folgenlos: die Interviewsituation soll dem Befragten eine subjektiv motivierte Narration entlocken. Die dem Sprechakt *Wie war das so in der Schule?* immanente Negativassoziation deutet aber auf ein merkwürdiges Spannungsverhältnis zwischen dem theoretisch-methodischen Interesse, das dem Interviewer hier zu unterstellen ist und seiner empirisch vorfindbaren sprachlichen Realisation. Weiterhin vollzieht der Interviewer eine Vergemeinschaftungsbewegung, die angesichts des Themenkomplexes auch naheliegt. Da Schule gewissermaßen einen kollektiven Bezugsrahmen darstellt, ist die Frage: *und, wie war die Schule bei dir so?* problemlos denkbar. Der damit anvisierte Verbrüderungseffekt verfehlt jedoch im vorlie-

genden Fall sein Ziel: Die in der sprachlichen Realisation sich zeigende stellvertretende negative Deutung konterkariert das Ansinnen.

Karl: *Schule war angenehm. (I1:ja) ...*

Im Anschlussinterakt formuliert Karl manifest keine negative Haltung gegenüber der Schule. Im Gegenteil: Durch die Wahl des Wortes *angenehm* verleiht er der Schule gleichsam auf den ersten Blick eine Aura des Positiven. Dies kehrt sich jedoch um, wenn wir uns den latenten Sinngehalt des Ausdrucks genauer ansehen. Die Aussage *XY war/ist angenehm* ist z.B. auf die Nachfrage des Friseurs bei der Haarwäsche oder lokalen Wetterlagen angemessen. Der Sinngehalt, der *angenehm* hier zukommt, verweist auf einen nicht störenden Umstand, der erst in dieser konkreten Ausgestaltung das Wohlbefinden nicht hemmt; *angenehm* ist das Wasser bei der Haarwäsche dann temperiert, wenn es nicht zu kalt oder zu warm ist. Für soziale Kontakte bzw. die Beschreibung sozialer Interaktionen hingegen wirkt der Gebrauch des Adjektivs *angenehm* zumindest im konkreten Kontext sonderbar. Sprechakte, die jemandem einen *angenehmen Aufenthalt* wünschen oder *Hatten Sie eine angenehme Reise?* fragen, scheinen hingegen recht unproblematisch und wohl bekannt. Diese Sprechakte implizieren ein Interesse an der subjektiven Befindlichkeit in einer konventionellen, höflich distanzierten Form. Eben jene Figur der Distanz bzw. Distanzwahrung finden wir ebenso, wenn man z.B. jemanden als einen *angenehmen Gesprächspartner* charakterisiert. Hierbei wird sinngemäß von der inneren Befindlichkeit des Sprechers nur wenig preisgegeben.

Im konkreten Kontext bemerkenswert ist: Karl wählt für einen Zeitraum von mindestens neun Jahren, dem, zumindest theoretisch, objektiv ein sozialstrukturell-funktionaler Distributions- und Allokations-Mechanismus immanent ist und der subjektiv doch zumindest dahingehend als „Sammelbegriff“ relevant ist, als er Adoleszenzerfahrungen beschreibt, innerlich distanziert als *nicht störend*. Schule, so die Quintessenz, ist für ihn sozusagen nicht der Rede wert und somit subjektiv als Randthema markiert. Der Interviewte realisiert hier einen Sprechakt, der als Minimallösung zwar die Fortführung der Interaktion ermöglicht, gehaltvoll bezüglich seiner Aussage ist er gleichwohl nicht, auch und gerade, da die auf latenter Ebene zum Vorschein gekommene subjektive Distanz von der Innerlichkeit des Sprechers nichts preisgibt.

I: *Kenne jetzt auch viele Leute, die genau das Gegenteil sagen würden.*

Manifest formuliert der Interviewer nun eine skeptische und vor allem provokative Haltung gegenüber Karls Einschätzung. In der gewählten Form handelt es sich aber nicht etwa um eine offene Infragestellung oder einen direkten Ausdruck von Glaubwürdigkeitszweifeln. Vielmehr kleidet sich der Sprechakt in die Gestalt einer Fragwürdigkeit implizierenden Gegenposition. Der Interviewer bemüht eine Instanz von anderen (*viele Leute*), die als empirische Antithese fungiert, da diese *genau das Gegenteil sagen würden*. Die Legitimität dieser Position wird dabei durch die Unterstellung abgeleitet, dass das, was viele andere Leute machen, seine Berechtigung durch sich selbst erhält. Ein denkbare Szenario einer solchen Äußerung wäre eine Lehrer-Schüler-Interaktion, in der der Lehrer eine vermeintliche Gegenposition darstellt, um über die Simulation einer diskursiven Praxis bei seinem Schüler eine in seinen Augen legitime Argumentation anzuregen. S: *Die Wette zwischen Gott und Mephisto ist überhaupt keine Wette!* – L: *Kenne jetzt auch viele Leute, die genau das Gegenteil sagen würden.* – S: *Nein, Gott ist viel mächtiger und allwissend, da ist doch klar, dass er gewinnt!* An diesem Beispiel wird deutlich, dass mit dem vorliegenden Sprechakt eben keine Gegenposition zum Ausdruck gebracht wird, sondern vielmehr eine moralisch hegemoniale Position eingenommen wird, die ihre Rechtmäßigkeit durch sich selbst herstellt. Dem Adressaten wird hier seitens des Sprechers eine argumentative Sonderrolle zugewiesen und dessen Standpunkt in einer provokativen Explikationsforderung infrage gestellt, was interaktionslogisch zu einer Entgrenzung der Interviewerrolle führt. Dies wäre im vorliegenden Kontext auch völlig unproblematisch in der Gestalt einer simplen Nachfrage möglich gewesen.

Während wir es strukturell mit einem Amalgam aus durch Scheindiskursivität hervorgerufener Provokation und Explikationsforderung zu tun haben, in dessen Rahmen der Interviewer aus seiner ihm durch das Setting angetragenen Rolle fällt, wird bei inhaltlicher Wendung der Interpretation deutlich, dass der Sprechakt interaktionslogisch noch weiter reicht. Denn der Auslöser der Interviewerentgrenzung ist neben der komplizierten Kommunikationsform eben auch die Distanzhaltung des Befragten. Mit der vorliegenden Sequenz jedoch trägt der Interviewer nun dem Interviewer ein normatives Bild an, welches sich dem entgegenstellt und eben jene Abgewandtheit als defizitär markiert. Diese Forderung erweist sich mit Blick sowohl auf das Setting als auch auf das thematische Feld der Schule als Institution der Bildung als unangemessen. Im Gegenteil: Der Interviewee reproduziert eine hegemoniale Norm, indem er die Thematisierung von Schule bzw. Bildung erzwingen will und damit deren Relevanz hervorhebt. Die Explikationsforderung ist gleichsam eine (Selbst-)Legitimationsforde-

rung: *Bekenne dich dazu, deine Schul- und Bildungsbiografie als problematisch zu schildern!*

Karl: *Ja äh nee, ich habe nicht viel gemacht.*

Karls Reaktion auf die Provokation des Interviewers erscheint zunächst verwirrt. Die anfängliche Bestätigung *ja* wird direkt im Anschluss wieder verneint *nee*, dazwischen findet sich ein *äh* als Reflexions-Partikel. Auf manifestester Ebene erkennen wir eine Korrekturbewegung, die sich latent allerdings als bipolare Struktur erweist. Während in der anfänglichen Bestätigung der Aussage offenbar in ihrem manifesten Gehalt zugestimmt wird (*Ja, ich kenne auch viele Leute, die nicht denken, dass Schule angenehm ist*), verkehrt sich diese Positionierung nach einer retardierenden Partikel in eine Negation. Diese wiederum bezieht sich nun nicht mehr auf den, für sich genommen unproblematischen, rein inhaltlichen Gehalt, sondern vielmehr auf die in ihrem latenten Gehalt entgrenzende Provokation. Wir haben es demnach mit einem Anschluss zu tun, der dezidiert zwischen manifestem und latentem Sinngehalt differenziert bzw. der verlaufsformig eine entsprechende Differenzierung vornimmt. Die vom Interviewer vorgetragene Bezichtigung der Lüge kontert der Befragte reaktiv und produziert damit eine Verweigerungshaltung, die sich bereits in den angedeuteten Identitätsanforderungen ausgedrückt hat. Diesen Anforderungen an sein Selbst wiederum begegnet der Befragte hier nicht in Form einer differenziert dargelegten Gegenposition, sondern vielmehr in einer zunächst konfus anmutenden Ausdrucksform, die sich als simplifizierende, bipolare Diskursführung mit den in ihrer Ausdrucksform restringierten Möglichkeiten *ja* und *nee* darstellt. Indem er die Haltung und implizierte Kritik des Interviewers kategorisch von sich weist, bringt er zugleich seine Gleichgültigkeit gegenüber jenen Normen und Haltungen zum Ausdruck, die dem Interviewer-Sprechakt immanent sind: Formen bürgerlicher Bildungsideale und deren Übersetzung in Zertifikats- und damit einhergehend biografische Erwerbsarbeits- bzw. Aufstiegslogiken. Diese scheinen Karl durchaus bewusst zu sein (*ja*), affirmativ angeeignet hat er sie sich deshalb jedoch offenbar nicht (*nee*).

Im weiteren Verlauf expliziert der Befragte nun seine Schilderung des *Angenehm-Seins* und begründet dies mit dem Umstand, dass er *nicht viel gemacht habe*. Manifest finden wir abermals eine Marginalisierung der Schule und darüber hinaus sozusagen den Grund, warum die Schule als *angenehm* empfunden wurde. Karl hat sich bewusst aus dem Wettkampf um Zertifikate und damit einhergehend gewissermaßen aus dem Hamster-rad der institutionalisierten Bildung herausgenommen. Er skizziert ein

Durchkommen, das in sich seine Berechtigung erhält: Schließlich hat er einen Abschluss erreicht. Dieses Durchkommen erscheint vor dem Hintergrund des Sprechakts als planvolle Praxis der Leidvermeidung im Sinne einer Distanzwahrung gegenüber Bedrohlichem. Wir finden die Reproduktion von einer Art Schwebezustand, der auf Anforderungen zielt, die sich nun fassen lassen: es geht um die von und durch die Schule getragenen, repräsentierten und letztlich institutionalisierten Anforderungen an das Individuum, sich zu einer geltenden Bildungsnorm oder doch zumindest zu einer Form von strebsamem Arbeitsethos zu bekennen.

Interessant ist, dass kein Eingeständnis einer biografischen Säumnis zu erkennen ist – denkbar wäre beispielsweise ein *leider* als Markierer der subjektiven Anerkennung der Norm und nunmehr durch Reflexion erlangten Einsicht, dass die eigene Praxis fragwürdig war. Die Indifferenz gegenüber der Anforderung wird nicht verschleiert oder kaschiert, sondern vielmehr in offensiver Manier vorgetragen. Gleichwohl ist die Betrachtung der eigenen Untätigkeit hier in eigentümlicher Form von einer objektiven Leere geprägt. Das eigene Nichtstun als angenehm zu beschreiben, ist in der Regel nur außerhalb von Normalitätsvorstellungen angemessen. Die positive Bewertung von Nichts- bzw. Nicht-viel-Tun beschränkt sich auf Phasen der Regeneration, die in sich wiederum auf einen Normalzustand der Produktivität verweisen: Urlaub, Rente, Genesung. In der vorliegenden Sequenz jedoch wird diese objektive Leere nun in eine subjektiv als angenehm beschriebene Leere gewendet, die nicht etwa als Versäumnis, sondern als planvolle Praxis gerahmt ist.

Karl: Ja äh nee, ich habe nicht viel gemacht. ... *Es hat trotzdem gerade so gereicht.*

Nach einer kurzen Pause von zwei Sekunden erfolgt im Anschlussprechakt die explizite Zusammenführung von den skizzierten implizit thematisierten Anforderungen an den Befragten und der eigenen Leistung und diesbezüglichen Anstrengungen. Manifest geriert sich Karl als pragmatischer Akteur auf dem Spielfeld der Bildung bzw. der Bildungsinstitutionen, der sein Durchkommen als vermeintlich subjektiv kluge Antwort auf eine Frage beschreibt, die er gar nicht hören wollte, denn obwohl er *nicht viel gemacht* hat, hat es immerhin *trotzdem gerade so gereicht*: Er hat einen Schulabschluss. Es unterläuft ihm jedoch eine sprachliche Ungenauigkeit, die seinen Ausdrucksintentionen kontrafaktisch entgegensteht. *Es hat trotzdem gereicht* wäre angemessen und problemlos; in der realisierten Sequenz wird indes ein zusätzlicher Einschub vorgenommen (*gerade so*), wodurch eben jene semantische Konstruktion in einer Brechung der eigenen Position

zerfällt. Das *gerade so* ist deshalb überaus relevant, weil es ein Bedrohlichkeitspotenzial entwirft, das der indifferenten Anforderungsabwehr diametral zuwiderläuft. Vielmehr wird damit der hegemoniale Normhorizont als Referenzobjekt für die Einordnung der eigenen Leistung genutzt, dessen Nichterfüllen folgenreich wäre! Während das Nicht-viel-Tun zuvor noch eine kategorisch positive Rahmung fand, es zur Legitimationsgrundlage der Annehmlichkeit der Schulzeit angeführt wurde, finden wir nun einen Verweis auf das eigentliche Drohpotential der „Welt da draußen“. Mit dem *gerade so* wird deutlich, dass die vom Befragten zur Schau gestellte Indifferenz gegenüber den Normen, die auf ihn einwirken und die er vermeintlich pragmatisch abgewehrt hat, indem er *nicht viel gemacht* hat, de facto selbst einer unbestimmten Haltung entspringen. Der Sprecher weiß offenbar selbst nicht recht, ob diese Praxis bewusst gewähltes Risiko oder clevere Kalkulation war – es gelingt ihm hier nicht, eine klar strukturierte positive oder negative Einordnung oder Bestimmung des eigenen Tuns bzw. Nicht-Tuns vorzunehmen, da er hier latent zum Ausdruck bringt, dass ihm *eigentlich doch etwas daran liegt*. Wobei das *daran* hier absichtsvoll diffus beschrieben wurde, denn ebenso verhält sich die Problematik bei dem Interviewee: in Hinsicht auf das Referenzobjekt bleibt Karl positionslos, es ist unklar, *wofür es gerade so gereicht hat*.

In Kombination mit der These der Vermeidungsstrategie ergibt sich eine Form von Partizipationsvermeidung, die eben das als unangenehm definiert, was subjektiv als bedrohlich aufgefasst wird. Zumindest teilweise artikuliert sich ein Verweis auf gesellschaftliche Partizipation, wenngleich sich die Abwehr und Indifferenz bezüglich entsprechend zugehöriger Normen reproduziert.

Karl: Ja äh nee, ich habe nicht viel gemacht. ... Es hat trotzdem gerade so gereicht. (I1:mhm) Es ist echt *eigentlich gar nicht so schlecht* gelaufen. (I1:mhm)

Die Anschlusssequenz operiert manifest wiederum im Gestus einer positiven Selbstbeschreibung, die retrospektiv die eigene Schulleistung bzw. den eigenen schulspezifischen Arbeitsaufwand bewertet. Der Sprecher stellt sozusagen das *reichen* in Relation zu dem *nicht viel gemacht haben* und artikuliert nahezu emphatisch (*echt*) eine positive Wertung.

Dem Sprechakt wohnen jedoch neuerlich einige Auffälligkeiten inne. Das manifest als Emphase gedeutete *echt* erscheint bei genauerem Blick nicht lediglich emphatisch, sondern nahezu überrascht. Der Befragte nutzt dies als verstärkende Legitimationsfloskel, ist letztlich jedoch von der Erkenntnis der eigenen Position selbst positiv überrascht. Zunächst verwun-

dert diese positive Überraschung, hat Karl zuvor noch seinen Pragmatismus und seine Cleverness in Bezug auf die institutionellen Anforderungen gangbar gemacht, um sich der Provokation zu entziehen. Der Knackpunkt bezüglich des *echt* liegt jedoch in der Kombination mit dem nachgeschobenen *eigentlich*, da die Formulierung mit einem der beiden Worte wohlgeformt scheint. Während beispielsweise auf die Frage *Und wie lief die Klausur?* eine Antwort wie *Es ist echt gar nicht so schlecht gelaufen* eben jenen positiven Impetus der Überraschung ausdrückt, verhält es sich bei *Es ist eigentlich gar nicht so schlecht gelaufen* etwas zurückhaltender und weniger wohlwollend. Die Kombination von *echt* und *eigentlich* gestaltet sich jedoch als Opposition: der positiv-emphatische Anfang erfährt direkt im Anschluss seine gemäßigt-relativierte Absenkung. Die Kombination als Opposition wirkt wie der Versuch einer Abwehr der Thematisierung, der sich wiederum einer diskursiven Positionierung entzieht und doch abermals eine normative Referenz gibt. Denn deuten wir diese Figur aus, kommen wir nicht umhin zu sehen, dass eben jenes emphatische *echt* und das relativierende *eigentlich* abermals als Referenzen auf etwas außer ihnen Liegendes fungieren. Jenes Äußerliche kann als die diffuse Bildungsanforderung skizziert werden, der sich der Befragte ausgesetzt sieht und zu der er abermals keine Stellung nimmt.

Zusammenfassend kann Karl hier weder so etwas wie ein durch Strebbarkeit geprägtes Bildungsselbst noch ein entsprechendes quasi kompensatorisches Arbeitsethos für sich beanspruchen. Es kommt eine Form der Selbstverortung zum Vorschein, die identitätsrelevanten Ansprüchen, die als anstrengend bzw. unangenehm angesehen werden, mit Vermeidung begegnet. Die empirische Ausdrucksgestalt legt ein grundlegendes Anpassungsproblem nahe, obgleich *es* – was immer das sein mag – *gereicht hat*. Das Problem liegt in der Nicht-Inkorporation des Systems von Normen und Anforderungen, das Karl durchaus bewusst scheint und in vorliegender Sequenz seitens des Interviewers sogar implizit an ihn herangetragen wird. Während der Befragte sich also im Stile einer subjektiv pragmatisch-cleveren Strategie gegenüber Bildungsnorm und -institution darzustellen versucht, finden wir eher ein Zerrinnen dieser Cleverness als Resultat der *Position der Positionslosigkeit*. Das Bildungsselbst konturiert sich nicht anhand der Abarbeitung an dem ihm zugrundeliegenden objektiven Handlungsproblem, sondern ex negativo. Es findet keine Aneignung, sondern ein „Nicht-an-sich-heran-Lassen“ statt: die Nicht-Inkorporation der Bildungsnorm als Ausdrucksgestalt des Bildungsselbst. Gleichzeitig sehen wir in vorliegender Sequenz Hinweise auf die Norm selbst und damit verbundene, hegemoniale Beobachtungsschemata. Der „akademische Bias“, den Grundmann et al. (2004, S.56) bei der empirischen Bildungsforschung beo-

bachten, begegnet uns personifiziert durch den Interviewer und verdeutlicht aus anerkennungstheoretischer Perspektive gravierende Abwertungsphänomene gegenüber Geringqualifizierten.

4. Fazit und Ausblick

Während bisherige Erklärungsansätze von Bildungsarmut weitgehend auf die Beschreibung des Phänomens bedacht sind, will dieser Beitrag darauf hinweisen, dass mithilfe rekonstruktiver Verfahren ein grundlegendes Verständnis ihrer subjektiven Auswirkungen erlangt werden könnte. Der Befund der *Position der Positionslosigkeit* macht als Ausdrucksgestalt des Bildungsselbst auf ein – dem Phänomen Bildungsarmut inhärentes – strukturelles Problem aufmerksam. Der Fall Karl verdeutlicht die narrativen Einschränkungen, die einer gering qualifizierten Biografie zuvorkommen und offenbart die Reproduktion von Geringschätzungspraktiken durch sowohl den Geringgeschätzten selbst als auch den Forschenden. Wir sehen das Hadern eines Selbst als Ergebnis einer individuellen Unzulänglichkeit gegenüber einer Norm, die sich als zu wirkmächtig gestaltet, als dass sie in Gänze negiert werden könnte. Die Anforderungen werden zwar mittels einer Irrelevantsetzung manifest abgewehrt, latent ist aber sehr wohl eine Orientierung an gegebenen Anerkennungsordnungen zu erkennen. Es erscheint paradox, wie Karl zwischen dem Gestus der Zurückweisung der Anforderungen und gleichzeitiger Brechung dieses Versuchs durch sprachliche Ungenauigkeiten changiert. Diese Paradoxie verweist auf die skizzierte, *nicht auflösbare strukturelle Problematik des Bildungsbegriffs*, die bezüglich ihrer Auswirkung auf die Selbstpositionierung Geringqualifizierter bisher nur unzureichend erforscht ist. Darüber hinaus jedoch wird sichtbar, was Ungleichheitsforschung, die auf die Egalisierung der der Ungleichheit zugrundeliegenden Ursachen zielt, strukturell immer auch ist: von gutem Willen beseelt, jedoch in sich normreproduzierend. Im Falle der Forschung zu Bildungsarmut wird dies exemplarisch an der *Negation der Autonomie der Lebenspraxis Geringqualifizierter* deutlich.

Es bedarf weiterer mikroperspektivisch orientierter Forschungen, die sich mit den anerkennungstheoretischen Problematiken geringer Qualifikation jenseits volkswirtschaftlicher Verwertungslogiken befassen. Diese Notwendigkeit speist sich dabei nicht nur aus dem Mangel an solchen Forschungsansätzen und entsprechenden Leerstellen, wenn es um das Verstehen von geringer Qualifikation und ihrer Auswirkungen geht. Für die Bildungsforschung selbst könnte damit die Chance verbunden sein, über den

Umweg des Forschungsgegenstands zur Selbstreflexion bezüglich eigener Normativitätsprobleme zu gelangen.

Literatur

- Allmendinger, J. (1999): Bildungsarmut: Zum Verhältnis von Bildungs- und Sozialpolitik. In: *Soziale Welt* 50, S. 34–50.
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berger, P./Keim, S./Kläerner, A. (2010): Bildungsverlierer – eine (neue) Randgruppe? In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS, S. 37–51.
- Butterwegge, C. (2010): Kinderarmut und Bildung. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS, S. 537–555.
- Gaisbauer, H. (2013): Bildungsarmut. Bestandsaufnahme zu einem neuen Begriff der Bildungsdebatte aus der Perspektive der Armutsforschung. In: Gaisbauer, H. P./Kapferer, E./Koch, A./Sedmak, C. (Hrsg.): *Armut und Wissen. Reproduktion und Linderung von Armut und Wissenschaft*. Wiesbaden: VS, S. 87–109.
- Grundmann, M./Bittlingmayer, U./Dravenau, D./Groh-Samberg, O. (2010): Bildung als Privileg und Fluch. Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, W./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg? 4. aktualisierte Aufl.* Wiesbaden: VS, S. 51–78.
- Heid, H. (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, S. 1–17.
- Kieserling, A. (2004): Soziologische Fachsprache: Terminologie oder Jargon? In: ders.: *Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung. Beiträge zur Soziologie soziologischen Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 291–299.
- Knigge, M. (2009): Hauptschüler als Bildungsverlierer? Eine Studie zu Stigma und selbstbezogenem Wissen bei einer gesellschaftlichen Gruppe. Münster: Waxmann.
- Labade, J./Silkenbeumer, M. (2014): Zur Bedeutung familialer Geschlechter- und Generationenbeziehungen für die Konstituierung des Bildungsselbst. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: VS, S. 225–249.
- Labade, J./Thiersch, S. (2014): Zur familialen Genese schulischer Bildungsentscheidungen – Sozialisationstheoretische Überlegungen und empirische Analysen jenseits rationaler Entscheidungsmodelle. In: Miethe, I./Ecarius, J./Tervooren, A. (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 65–84.
- Lange-Vester, A. (2009): Bildungsaußenseiter. Sozialdiagnosen in der „Gesellschaft mit begrenzter Haftung“. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS, S. 269–287.
- Müller-Benedict, V. (1999): Strukturelle Grenzen sozialer Mobilität. Ein Ergebnis der Transformationslogik mit einem Simulationsmodell nach Boudon. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 51, S. 313–338.

- Neckel, S./Dröge, K. (2002): Die Verdienste und ihr Preis: Leistung in der Marktgesellschaft. In: Honneth, A. (Hrsg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt/New York: Campus, S.93–116.
- Oevermann, U. et al. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S.352–434.
- Oevermann, U. (1981): Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologischen strukturtheoretischen Analyse. www.gesellschaftswissenschaften.uni-frankfurt.de/uploads/391/8/Fallrekonstruktion-1981.pdf (Abruf: 05.02.2014).
- Oevermann, U. (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. Adorno-Konferenz 1983. Hrsg. v. Ludwig von Friedeburg und Jürgen Habermas. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.234–289.
- Oevermann, U. (1993): Struktureigenschaften supervisorischer Praxis. In: B. Bardé/D. Mattke (Hrsg.): Therapeutische Teams. Theorie – Empirie – Klinik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.141–269.
- Oevermann, U. (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf (Abruf: 05.02.2014).
- Parsons, T. (1959): Die Schulkasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.161–193.
- Solga, H./Wagner, S. (2001): Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, S.107–127.
- Solga, H. (2002): „Ausbildungslosigkeit“ als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. Ein soziologischer Erklärungsbeitrag für die wachsenden Arbeitsmarktp Probleme von gering qualifizierten Personen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54, S.476–505.
- Tenorth, H.-E. (2010): Bildungsarmut als Herausforderung moderner Allgemeinbildung. In: Lange, U./Rahn, S./Seitter, W./Körzel, R. (Hrsg.): Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Wiesbaden: VS, S.155–173.
- Voswinkel, S. (2001): Anerkennung und Reputation – Die Dramaturgie industrieller Beziehungen. Konstanz: UVK.
- Wagner, G. (2004): Anerkennung und Individualisierung. Konstanz: UVK.
- Wernet, A. (2006): Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: VS.
- Wernet, A. (2012): Die Objektive Hermeneutik als Methode der Erforschung von Bildungsprozessen. In: Schittenhelm, K. (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung – Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Wiesbaden: VS, S.183–202.

Die Realisierung des lebenslangen Lernens in Berufsschulen.

Die Bedeutung für das pädagogische Handeln von Berufsschullehrerinnen und -lehrern

Johannes Wahl

Im vorliegenden Beitrag wird die Bedeutung des lebenslangen Lernens für das pädagogische Handeln an Berufsschulen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen thematisiert. Unter Bezugnahme auf die Perspektive der Lehrkräfte und ihre beruflichen Selbstbeschreibungen soll geklärt werden, welche Bedeutung sie dem lebenslangen Lernen in ihrem beruflichen Handeln zuschreiben. Dazu werden in einem ersten Schritt die Rahmenbedingungen, unter denen sich pädagogische Interventionen an Berufsschulen vollziehen, skizziert. Im Anschluss daran werden die beruflichen Selbstbeschreibungen erläutert, die im Rahmen von Gruppendiskussionen entstanden sind. Danach erfolgt die Rekonstruktion der darin enthaltenen Wissensbestände der Berufsschullehrerinnen und -lehrer, die sich auf das lebenslange Lernen beziehen. Dabei soll nicht nur aufgezeigt werden, welche Bedeutung diese Maxime im beruflichen Handeln einnimmt, sondern auch darauf eingegangen werden, wie sich die pädagogisch Tätigen gegenüber den Ansprüchen bildungspolitischer Instanzen positionieren.

1. Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns an Berufsschulen

Eine angemessene Analyse pädagogischen Handelns (Giesecke 2010) muss zunächst die gesellschaftlichen Veränderungen berücksichtigen, die allgemein mit dem Übergang in eine Wissensgesellschaft in Verbindung gebracht werden: So stellt Beck bereits 1996 eine voranschreitende Auflösung von traditionellen Familienbildern, Rollenerwartungen und Wertvorstellungen im Zuge einer reflexiven Modernisierung (Beck 1996) fest. Die damit verbundene Zunahme von Individualisierungsprozessen führt wiederum zu einem hohen Maß an Unsicherheit für die individuelle Lebensgestaltung. Dementsprechend werden permanente Lernprozesse notwendig, um sich immer wieder auf neue Lebenssituationen einzustellen. In diesem Sinn wird lebenslanges Lernen zu einer Voraussetzung für eine autonome Lebensführung.

Die kontinuierliche Aufnahme von neuem und die Überprüfung des bereits bekannten Wissens bleiben aber nicht nur auf die individuelle Lebensführung beschränkt. Auch in wirtschaftlichen Verwertungszusammenhängen wird Wissen an sich als Produktionsfaktor immer wichtiger. Dabei steigen im Vergleich zur Industriegesellschaft die Bedeutung von Wissen in den verschiedensten Berufsbildern bzw. Wirtschaftszweigen und damit auch die Notwendigkeit zur stetigen Erneuerung der jeweiligen Wissensbestände durch die Arbeitnehmerinnen und -nehmer (Dewe/Weber 2007). Um diesen Anforderungen zu entsprechen, ist es ebenfalls notwendig, permanente Lernaktivitäten durchzuführen. Indem dieser – zumindest bildungspolitisch formulierte (Europäische Kommission 2000) – Anspruch umgesetzt wird, soll letztlich die Fähigkeit zur Reflexion über die eigenen Erfahrungen gestärkt und die (zumeist) bildungspolitisch geforderte Aktualisierung der eigenen Wissensbestände im privaten wie beruflichen Bereich (Alheit/Dausien 2010) von den Gesellschaftsmitgliedern vollzogen werden. Durch eine permanente Aneignung von spezifischen Wissensbeständen wird zudem die dauerhafte Teilhabe an sozialen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Prozessen möglich (Hof 2009).

Auch in Bezug auf das berufliche Handeln stellt das lebenslange Lernen – verstanden als „jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient“ (Europäische Kommission 2000, S.3) – eine Möglichkeit dar, um während der gesamten Dauer der Erwerbstätigkeit eine Anpassung der individuellen Wissensressourcen an berufliche Anforderungen vornehmen zu können. Dies ist notwendig, weil das einmal erworbene Wissen immer schneller an

Aktualität verliert. Die dafür verantwortlichen Veränderungen ergeben sich einerseits aus Veränderungen, die nahezu alle Gesellschaftsmitglieder betreffen. Als Beispiel könnte hierbei die Auflösung klassischer Familienstrukturen (Diefenbach 2000) genannt werden. Andererseits geschehen aber auch einschneidende Entwicklungen, von denen nur bestimmte Berufsrollenträger betroffen sind. Im Falle des pädagogischen Personals von Berufsschulen ergeben sich solche Herausforderungen aus unterschiedlichen Entwicklungen, die hier nur beispielhaft angeführt werden sollen:

- Dazu gehört die *veränderte Gesetzeslage*, die vor allem die Befugnisse und Aufgaben des pädagogischen Personals definieren: So führen die Neuausrichtung von Ausbildungsverordnungen sowie des Berufsbildungsgesetzes im Jahre 2005 zu curricularen Anpassungen in diesem pädagogischen Handlungsfeld, die von Berufsschullehrerinnen und -lehrern in ihrem Handeln beachtet werden müssen.
- Es entstehen neue Formen der gesellschaftlichen Arbeitsorganisation, die sich in einer zunehmenden Innovations- und Kundenorientierung sowie einer wachsenden Prozessorientierung der Arbeitsabläufe (Baethge/Baethge-Kinsky 1998) niederschlagen können. Dementsprechend ändern sich auch die *Anforderungen der Ausbildungsbetriebe* an die Leistung der Einrichtungen der beruflichen Bildung und ihr Personal. Dieses muss seine Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern so gestalten, dass den Anforderungen der Betriebe Rechnung getragen wird. Diese Form der Abhängigkeit ist letztlich auch der Position von Berufsschulen an der Schnittstelle zwischen dem pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens und dem Arbeitsmarkt geschuldet.
- Zusätzlich ergeben sich *neue Anforderungen für die zukünftigen Arbeitnehmerinnen und -nehmer in ihrem späteren Berufsalltag*: Es steigt die Notwendigkeit zur Aktualisierung der eigenen beruflichen Routinen und der zu vermittelnden Inhalte, was letztlich durch die „Entgrenzung traditioneller betrieblicher Arbeitsprofile“ (Czycholl/Ebner 2006, S.45) bedingt ist. Diese Entwicklung müssen die Praktikerinnen und Praktiker in beruflichen Schulen berücksichtigen und ihre Klientel verstärkt auf diese Unsicherheit im zukünftigen beruflichen Handeln vorbereiten.
- Eine weitere Veränderung betrifft die *Aneignung von Werten* wie etwa Pünktlichkeit, die die Berufsschülerinnen und -schüler während ihrer Ausbildung verinnerlichen sollen (Heid 2006). Indem sich hier neue Prioritäten entwickeln, muss auch das berufliche

Handeln von Berufsschullehrerinnen und -lehrern darauf abgestimmt werden, solche Wertvorstellungen bei der Klientel zu fördern.

All diese Veränderungsprozesse betreffen zwar verschiedene Ebenen, doch haben sie alle gemeinsam, dass sie sich auf das berufliche Handeln von Berufsschullehrerinnen und -lehrern auswirken: Durch die vielfältigen Änderungen erhöht sich der Bedarf an Lernprozessen, um mit ihnen umgehen zu können und die Klientel möglichst gut auf den Berufseinstieg und spätere berufliche Herausforderungen vorbereiten zu können.

In diesem Zusammenhang stellt die Fähigkeit zur Aktualisierung der beruflichen Wissensbestände eine zentrale Herausforderung für das pädagogische Handeln der Berufsschullehrkräfte dar, was über die Umsetzung des lebenslangen Lernens gelingen kann.

2. Berufliche Selbstbeschreibungen von pädagogisch Tätigen

Um herauszufinden, inwieweit die bildungspolitisch erwünschte Verankerung des lebenslangen Lernens bei den pädagogisch Tätigen in beruflichen Schulen bereits vorangeschritten ist, können neben der teilnehmenden Beobachtung (Friedrichs/Lüdtke 1977) auch Gesprächsformate eingesetzt werden, in denen sie zu ihrem eigenen beruflichen Handeln Stellung nehmen. Die kommunikative Gattung der beruflichen Selbstbeschreibungen bietet sich hierbei an, da über die Rekonstruktion der dort vorgenommenen Bedeutungszuschreibungen (Nittel 2002) ein Einblick in die zentralen Motive des beruflichen Handelns der Befragten gewonnen werden kann.

Durch die Bezugnahme auf die beruflichen Selbstbeschreibungen der pädagogisch Tätigen mit ihren Aussagen über Praxisroutinen, Handlungsmaximen und Grundhaltungen, berufsbiographischen Motivzusammenhänge sowie den beruflichen Herausforderungen und Erfolgen wird ein relativ genaues Abbild des betreffenden Berufsfeldes erzeugt. Versucht man über das Wissen der einzelnen Berufsrollenträger hinaus die Wissensbestände ganzer Berufsgruppen zu erfassen, so bietet sich der Rückgriff auf das Gruppendiskussionsverfahren an, sodass die kollektiven Wissensbestände von sozialen Entitäten analysiert werden können (Loos/Schäffer 2001). Dadurch wird es aber nicht nur möglich, die Wissensressourcen einer kompletten Berufsgruppe zu einem bestimmten Themenbereich wie etwa dem lebenslangen Lernen in den Blick zu nehmen. Zudem zeigen sich in diesen Darstellungen auch Abgrenzungstendenzen gegenüber anderen

Berufsgruppen (Hartig 2008), wodurch berufskulturelle Unterschiede deutlich herausgearbeitet werden können.

Durch den Rückgriff auf Daten aus der PAELL-Studie¹ soll in diesem Beitrag dargestellt werden, welche Bedeutungszuschreibung das lebenslange Lernen im Handlungsfeld der beruflichen Schulen erfährt. Dazu werden zwei Gruppendiskussionen² mit fünf bzw. sechs Berufsschullehrerinnen und -lehrern³ herangezogen. In methodischer Hinsicht wird das empirische Material durch die Anwendung der Kodierv Verfahren aus dem Umfeld der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) erschlossen, und es werden Ergebnisse aus dem Verfahren des offenen Kodierens unter Zuhilfenahme von exemplarischen Textauszügen präsentiert. Dabei liegt der thematische Schwerpunkt auf den beruflichen Selbstbeschreibungen der pädagogisch Tätigen, die sich auf den Themenbereich des lebenslangen Lernens beziehen.

3. Die Bedeutungszuschreibung des lebenslangen Lernens im pädagogischen Handeln von Berufsschullehrerinnen und -lehrern

Prinzipiell kann festgestellt werden, dass die Teilnehmenden in ihren beruflichen Selbstbeschreibungen verschiedenste Bezüge zwischen dem eigenen beruflichen Handeln und dem lebenslangen Lernens herstellen. Dabei lassen sich in Anlehnung an Nittel et al. (2011) zwei Formen der Bezug-

-
- 1 In der Studie „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens (PAELL)“ (Dellori/Wahl 2012; Fuchs/Tippelt 2012; Nittel/Schütz 2010; Nittel et al. 2011), die zwischen 2009 und 2011 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert wurde, sind in vier Untersuchungsregionen pädagogisch Tätige aus unterschiedlichen Bereichen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens (Tippelt/Nittel 2013) zu verschiedenen Themengebieten befragt worden. In 1.601 Fragebögen und 27 Gruppendiskussionen finden sich die Angaben von Beschäftigten aus dem Elementar- und Primarbereich, den Sekundarbereichen I und II, dem Tertiärbereich, der Erwachsenenbildung sowie der außerschulischen Jugendbildung.
 - 2 Die dargestellten Gruppendiskussionsausschnitte wurden zur besseren Lesbarkeit geglättet und die dokumentierten Merkmale wie beispielsweise Sprechpausen und Intonationsauffälligkeiten entfernt.
 - 3 Diese befanden sich zum Erhebungszeitpunkt (2009 bzw. 2010) auf einer vergleichbaren Hierarchieebene und wurden in insgesamt vier beruflichen Schulen in zwei unterschiedlichen Landkreisen eingesetzt. Zu den weiteren Einzelheiten des Erhebungsdesigns sei an dieser Stelle auf die Abschlusspublikation der PAELL-Studie (Nittel/Schütz/Tippelt 2014) verwiesen.

nahme unterscheiden. Die nachfolgende Passage, in der drei Gruppendiskussionsteilnehmende (T1m, T3w und T5m) sowie die Gruppendiskussionsleitung (L1w) zu Wort kommen, verdeutlicht dabei eine der beiden Varianten, in der sich das lebenslange Lernen auf die eigene Person bezieht.

T3w: Also ich denke, es ist auch ein Thema, nicht nur eine Floskel.

T5m: Genau.

L1w: Mhm.

T3w: Ist wichtig.

T1m: Auch für die eigene Weiterbildung, und vor allen Dingen die eigene Bereitschaft.

T3w: Mhm.

T1m: Wobei wir da natürlich auch Fälle haben, wo: es dann heißt, also von Leuten, die [holt hörbar Luft] zwei Jahre vorher ihr [lacht] Referendariat abgeschlossen haben, So, das lass man die jungen Kollegen machen. Das ist, ist eben so.

T5m: [lacht leicht] (Sekundarbereich II-4-1-42/44-43/07)

Im Sinne eines selbstbezogenen bzw. reflexiven Verständnisses vom lebenslangen Lernen werden die Aktivitäten und Entwicklungen innerhalb der eigenen Berufs- bzw. Bildungsbiographie in den Blick genommen. Dementsprechend wird im oben angeführten Datenbeispiel die Bedeutung des lebenslangen Lernens auf die eigene Persönlichkeit bezogen und als hoch eingestuft. Darüber hinaus wird auch eine Verknüpfung mit einer individuellen Einstellung – in diesem Fall einer grundsätzlichen Bereitwilligkeit zur Nutzung von Bildungsangeboten – hergestellt. Im negativen Gegenhorizont⁴ konstruiert T1m eine Differenz, die sich an der Zugehörigkeitsdauer zur eigenen Einrichtung orientiert. Dabei erhalten einerseits die Novizinnen und Novizen dieser Berufsgruppe die Zuschreibung, für die fortwährende Durchführung von pädagogisch intendierten wie auch nicht pädagogisch intendierten Lernprozessen (Seltrecht 2012) prädestiniert zu sein. Andererseits findet hier implizit auch eine Abgrenzung von Personen statt, die sich der Verantwortung zur permanenten Durchführung von Lernaktivitäten zu entziehen versuchen.

Neben dieser Form der Bezugnahme können die pädagogisch Tätigen aber auch die Berufs- bzw. Bildungsbiographien anderer Personen mit dem lebenslangen Lernen in Verbindung bringen. Dies geschieht im Datenmate-

4 Als negative Gegenhorizonte fungieren Einstellungen, Entwicklungen oder Zustände, von denen sich die befragten Personen distanzieren oder die nicht mit ihren eigenen Orientierungen vereinbar sind (Przyborski 2004).

rial bspw. dann, wenn sie zu den Strategien befragt werden, durch die sie das lebenslange Lernen umsetzen. In diesem Zusammenhang stellt die Gruppendiskussionsleitung (L2w) eine Nachfrage, in der sie auf einen vorigen Beitrag eingeht und dessen Inhalt reformuliert:

L2w: Und kommt dieses Verständnis, weil Sie sagen lebenslanges Lernen ist für Sie ein wichtiges Thema? Oder ist es eine innere Haltung? Dass Sie sagen, so, so machen Sie Unterricht.

T5w: Das ist bei mir schon, also das ist für mich selber meine innere Haltung,

T?w: Mhm

T5w: Und das ist das, was ich eben da auch weitergebe.

L1w: Mhm

T4w: Ja, einfach eine Haltung

T5w: Ohne dass ich das jetzt äh mir als bewusste Strategie in äh in äh

T4w: Genau.

T5w: alle Einzelheiten aus äh tüftle, oder sowas.

T?: [atmet hörbar ein und aus]

T4w: Einfach eine Haltung, bei jemandem hoffentlich hervorzurufen, ähm dass äh, das war ja vorhin schon mal gesagt, mit mit mit der Neugier, ja? „Dass etwas, was ich nicht kenne, nur äh weil ich es nicht kenne ist es doof, sondern etwas, das ich nicht kenne, könnte ich ja auch kennenlernen.“

L1w: Mhm

T4w: Also und da und das ist ja eine Einstellungssache und ich bin mir halt, ich denke diese Schubse, ja? Die kann man geben, ob das dann wirklich fruchtet? Äh

T?: Mhm

T5w: Das äh da haben wir sowieso keinen Einfluss drauf.

T?m: Ist sicher nicht so einfach

T4w: Nö.

T?m: Nö. (Sekundarbereich II-2-1-64/40-65/18)

In diesem Transkriptauszug stellen T4w und T5w gemeinsam einen Zusammenhang zwischen einer reflexiven Bezugnahme auf das lebenslange Lernen und einer transitiven Referenz her. Diese Bezugnahme auf die Berufs- bzw. Bildungsbiographie der Klientel zeigt sich, indem die zuvor thematisierte Einstellung auch an die Klientel vermittelt werden soll. So stellt es letztlich das Ziel der pädagogischen Interventionen dar, eine Verhaltensänderung hin zu mehr Offenheit gegenüber Lerngelegenheiten zu erreichen und zusätzlich Neugier zu fördern. Dieses Vorhaben wird im vorliegenden Gruppendiskussionsausschnitt von T4w auch metaphorisch umschrieben, was auf ein klassisches Element der beruflichen Selbstbeschreibungen von pädagogisch Tätigen verweist. Zudem zeigt sich hier in der Nutzung eines

Redeimports⁵, dass die Berufsschullehrkräfte in der Lage sind, die Perspektive ihrer Klientel einzunehmen. Gleichzeitig wird hierin auch ein Hinweis auf berufliches Wissen deutlich, das sich auf den Umgang der Klientel mit Ungewissheit und Nicht-Wissen (Dinkelaker 2008) bezieht. Darüber hinaus zeigen sich beruflich relevante Wissensbestände in der Bezweiflung von T5w und den zustimmenden Äußerungen der übrigen Teilnehmenden, die auf die begrenzte Reichweite des eigenen beruflichen Handelns aufmerksam machen.

Eine spezifische Form des transitiven Bezugs auf das lebenslange Lernen findet auch statt, wenn die pädagogisch Tätigen auf die Bedeutung des lebenslangen Lernens für gesamtgesellschaftliche Veränderungsprozesse eingehen.

T5w: Ähm, dass: ich äh in der Lage bin, mich äh mit Dingen auseinanderzusetzen, die äh es meinerwegen vor zwanzig Jahren oder noch länger zurück, als ich im Studium war, oder als ich Schülerin war, äh in keiner Weise überhaupt auf der Tagesordnung waren, die vielleicht überhaupt noch nicht existiert haben.

T?: Mhm

T5w: Äh also nur jetzt mal Stichwort Computer und Informationstechnologie und alles was damit zusammenhängt, äh das ist etwas, das äh zu der Zeit, als ich studiert habe, gab es das noch nicht, zumindest nicht in in der Anwendung für äh für den Normalbürger. Und äh also dass man offen bleibt für neue Entwicklungen, die einem begegnen oder mit denen man konfrontiert wird. (Sekundarbereich II-2-1-57/46-58/09)

Hier verweist T5w auf die dynamisierte Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien, die hier als Beispiel für immer wiederkehrende Lernanlässe genannt werden, und zu deren Bewältigung die Ausbildung einer Lernkompetenz vonnöten ist. An diesem Ausschnitt wird auch deutlich, dass in den vorliegenden Gruppendiskussionen ein Rückbezug auf die eigenen Bildungserfahrungen vorgenommen wird, um die Authentizität der eigenen Ausführungen zu bestärken.

5 Redeimporte umfassen alle Zitate, die in Gesprächen wortwörtlich reproduziert und in die eigenen Ausführungen eingebaut werden (Przyborski 2004).

3.1 Lebenslanges Lernen als zentrales Element des beruflichen Mandats

Die beruflichen Selbstbeschreibungen von pädagogisch Tätigen aus Berufsschulen zum lebenslangen Lernen lassen sich vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse, die im ersten Abschnitt beschrieben wurden, auch in Bezug auf die Bedeutung für den eigenen Aufgabenbereich analysieren: Dabei fällt auf, dass die Berufsschullehrerinnen und -lehrer ihr berufliches Mandat (Hughes 1993) unmittelbar mit dem lebenslangen Lernen verknüpfen und es nicht etwa als negativen Gegenhorizont im Sinne einer bildungspolitisch auferlegten Vorgabe deuten:

T1m: Unsere Berufsgruppe versteht da drunter, da spreche ich jetzt einfach mal für alle, [räuspert sich] äh in erster Linie die Erfordernis des lebenslangen Lernens hinsichtlich wirtschaftlicher Anforderungen. Äh wir merken es ja so deutlich, wie wahrscheinlich keine andere Berufsgruppe, ähm [räuspert sich] dass sich, egal, was das für Berufe sind, die, die wandeln sich. Und zwar sehr schnell. Das ist nicht mehr wie vor fünfzig Jahren da lernt man Schreiner und macht fünfzig Jahre denselben Beruf und die äh Techniken bleiben auch fünfzig Jahre gleich. Das ist völlig anders geworden. Das ist gar nichts mehr von da. Und in dem Sinne können wir unsere Schüler nur da drauf hin vorbereiten, dass sie in die Lage versetzt werden, sich Dinge anzueignen, also wirklich lebenslang zu lernen die Basisqualifikation zu schaffen für lebenslanges Lernen. (Sekundarbereich II-4-1-41/35-41/45)

In dieser Aussage wird zunächst der Anspruch von T1m deutlich, stellvertretend für die übrigen Gruppendiskussionsteilnehmenden Aussagen zu treffen. Darüber hinaus wird aber auch das Postulat eines berufsgruppenspezifischen Alleinstellungsmerkmals ersichtlich: Dieses basiert auf einer im Vergleich zu anderen Berufsgruppen, die nicht in Berufsschulen tätig sind, unmittelbarer Betroffenheit. Die hierin ersichtliche Bezugnahme auf den Wandel bzw. die Erosion von Berufsbildern kann nicht nur als Bestandteil des Berufswissens verstanden werden, sondern weist auch auf die bereits erwähnte Verknüpfung der Berufsschule mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen (Luhmann 1997) hin. Dadurch gewinnt die spezifische Darstellung des beruflichen Mandats an Bedeutung: So wird die Aufgabe hervorgehoben, die Klientel auf die Übernahme einer bestimmten Berufsrolle vorzubereiten, die selbst einem stetigen Wandlungsprozess ausgesetzt ist. Dementsprechend müssen die Pädagoginnen und Pädagogen für die Veränderungen in den jeweiligen Berufskulturen sensibel sein und beispielsweise ihre Unterrichtsinhalte den wandelnden Bedingungen anpassen. Das

Mandat umfasst aus ihrer Sicht aber nicht nur die Vermittlung von aktuellem und fachspezifischem Wissen, sondern auch die Ausbildung einer Lernkompetenz, die es der Klientel erlaubt, auf zukünftige Veränderungen angemessen reagieren zu können. Vor diesem Hintergrund sind lebenslange Lernprozesse für die pädagogisch Tätigen ein wesentliches Mittel, um diesen Anspruch umzusetzen.

Die Veränderungen, welche die pädagogisch Tätigen vor dem Hintergrund des eigenen beruflichen Handelns registrieren und sich für ihre Bezugnahme auf das lebenslange Lernen als entscheidend erweisen, können im Sinne einer Bedingungsmatrix⁶ als Kombination aus gesellschaftlichen Entwicklungen, betrieblichen Anforderungen, wissenschaftlichen Erkenntnissen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen beschrieben werden.

3.2 Bedingungsmatrix: Gesellschaftliche Entwicklungen

Mit gesellschaftlichen Veränderungen wird das Personal aus Berufsschulen vor allem über den Kontakt mit der Klientel konfrontiert: In diesem Zusammenhang erkennen sie einen Wandel der familiären Wertestrukturen:

T5m: Da hat sich was verändert in der Gesellschaft. Auch die die Übungsfelder zu Hause, äh wo die Verantwortung lernen konnten, wo die mal einen Auftrag übernehmen mussten, irgendwas zu organisieren, was zu machen, zu Ende zu bringen, dafür grade zu stehen, die Übungsfelder sind weniger geworden, es wird einem alles abgenommen.

L1w: Mhm.

T5m: Wir äh haben alles geregelt, äh du sollst dich nur net daneben benehmen und mach deine Schule und mach uns keine Sorgen und ansonsten, da steht der Fernseher, das Taschengeld ist gleich Konto hier haste fertig aus. Wie

L1w: Mhm

T5m: Ich überzieh wieder, ist mir klar [ein Teilnehmer lacht leicht], aber es ist schon schon spürbar und also kommen die Jungs und Mädels auch anders an, bei uns. (Sekundarbereich II-4-1-10/08-10/18)

T5m verweist in diesem exemplarischen Auszug auf die Vernachlässigung bestimmter Tugenden wie die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung. In anderen Bereichen des Datenmaterials werden auch Defizite in

6 Dieser Begriff aus dem Umfeld der Grounded Theory beschreibt ein komplexes Geflecht von äußeren Bedingungen, die sich unmittelbar oder mittelbar auf das untersuchte Phänomen auswirken (Strauss/Corbin 1996).

Bereichen wie Pünktlichkeit oder Fleiß angeführt. Da diese aus der Sicht der pädagogisch Tätigen gegenwärtig nicht mehr so stark im Fokus der familiären Sozialisation stehen, wird die Förderung dieser Kompetenzen ebenfalls zu einem Bestandteil der eigenen pädagogischen Tätigkeit gerechnet. Gleichzeitig erkennen sie aber auch an, dass die Berufsschülerinnen und -schüler selbst mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert sind. Dabei fallen vor allem Veränderungen ins Gewicht, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht absehbar sind und als ungewisse zukünftige Herausforderungen einkalkuliert werden müssen. Im Detail werden beispielsweise die allgemeine Orientierung unter sich ständig wechselnden gesellschaftlichen Bedingungen oder die sinkende Halbwertszeit von Wissensbeständen als zentrale Problemlagen der Klientel benannt. Vor diesem Hintergrund schreiben die pädagogisch Tätigen dem lebenslangen Lernen eine hohe Bedeutung zu: So bieten permanente Lernaktivitäten der Klientel nicht nur retrospektiv Chancen zur Bearbeitung bestehender Defizite, sondern können auch prospektiv sinnvoll sein. Dementsprechend wird die Bedeutung des lebenslangen Lernens zur Befähigung, auf zukünftige gesellschaftliche Veränderungen angemessen reagieren zu können, betont und die Tätigkeit dieser pädagogischen Berufsgruppe als essentieller Beitrag zur Humanontogenese (Lenzen 1997) herausgestellt.

3.3 Bedingungsmatrix: Anforderungen der Ausbildungsbetriebe

Auch von Seiten der Betriebe erhalten die pädagogisch Tätigen bestimmte Anforderungen, die sich als Auslöser für kontinuierliche Lernprozesse interpretieren lassen. So stellt die gesetzlich geregelte Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben im Sinne der Lernortkooperation (BBiG §2) eine Arena dar, in welcher die wesentlichen Interessen von Betrieb, Berufsschule und Berufsschülerin bzw. -schüler aufeinanderstoßen. Dieses potentielle Spannungsfeld unterschiedlicher Interessenslagen wird bspw. im nachfolgenden Gruppendiskussionsausschnitt deutlich, der sich dem Diskussions-thema zu den Erwartungen anderer pädagogischer Berufsgruppen an die eigene Arbeit zuordnen lässt. Hier gehen die Befragten jedoch nicht auf die Ansprüche anderer pädagogischer Berufsgruppen ein, sondern verweisen darauf, dass die Anforderungen einer anderen Instanz von Bedeutung sind:

T2m: Also, bei uns wird ja eher Erwartung, sag ich mal, von der Arbeitgeberseite oder äh

T1m: Ja genau

T2m: oder äh Auszubildende, wie das formal richtig heißt, im Grunde gestellt. Wir haben ja weniger Pädagogen, sondern an der Stelle äh auch in Betrieben

haben wir, äh wir haben ja keine keine Pädagogen also äh. Da werden Erwartungen gestellt. Also auch Elternsein spielt gar keine Rolle. Äh sondern dort wird geschaut nach dem Motto, , passiert das was in der Schule,

T?w: Mhm.

T2m: hat das für uns ich sage mal, diese Relevanz. Wenn es keine Relevanz ist dann

T5w: Mhm

T2m: sagen wir es ihren Auszubildenden, wie kommen wir damit, nach dem Motto, brauchen wir das für unsere Ausbildung, unser Ausbilder hat gesagt, das ist gar nicht wichtig." Also, äh da haben wir die Diskussion. Also das ist ...

L1w: Mhm

T2m: das ist unser Maßstab auch, mit dem wir uns auseinander setzen müssen. (Sekundarbereich II-2-1-35/28-35/43)

Das Datenbeispiel zeigt ein zentrales Spannungsfeld der Kooperation auf: Die Interessenslagen der beteiligten Organisationen können im Extremfall erheblich voneinander abweichen, was nicht nur zur kurzfristigen Verunsicherung der Auszubildenden, sondern langfristig auch zu negativen Konsequenzen für die Kooperation zwischen den Ausbildungsstätten führen kann. Diese potentiell spannungsreiche Konstellation führt aus Sicht der Befragten teilweise dazu, dass die pädagogisch Tätigen unter gewissen Umständen Anpassungen in ihrem beruflichen Handeln vornehmen müssen, da die Unternehmen bis zu einem gewissen Grad die Auswahl der zu vermittelnden Inhalte oder gar die Ausbildungsdauer mit beeinflussen. Hier stellen die Berufsschullehrerinnen und -lehrer beispielsweise in Bezug auf die Arbeitsteilung zwischen den beteiligten Einrichtungen der Lernortkooperation fest, dass zunehmend die Vermittlung einer grundlegenden Lernfähigkeit in Berufsschulen gewünscht wird. Dementsprechend vollzieht sich auch durch diese Veränderung eine Aufwertung des lebenslangen Lernens: Es kann aus einer beschäftigungspolitischen Perspektive heraus als wichtiges Instrument zur Konservierung der individuellen Wettbewerbsfähigkeit am Arbeitsmarkt angesehen werden und unterstreicht gleichzeitig die Bedeutung von Berufsschulen an der Schnittstelle zwischen dem pädagogisch organisierten System und dem Arbeitsmarkt.

3.4 Bedingungsmatrix: Wissenschaftliche Erkenntnisse

Zusätzlich setzen sich die pädagogisch Tätigen auch mit den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen auseinander: Dies ist aus ihrer Sicht nötig, weil sie erkennen, dass im methodisch-didaktischen Bereich Anpassungen

notwendig sind, um die Prozesse der Wissensvermittlung bzw. -aneignung abzusichern. Diesen Zusammenhang greifen die Befragten bspw. dann auf, wenn die Veränderungen des eigenen Berufsfelds angesprochen werden.

T5m: deswegen funktioniert auch nicht mehr, dass ich, dass ich Schüler oder eine Klasse reinnehme, die Tür zumache und sag und so jetzt machen wir das mit den Gespräch Lehrer, Schüler und Tafel und Abschreiben und Lernen und Klassenarbeit schreiben und ich kann es. Das, das geht nicht mehr, es gab mal Zeiten, da ging das wesentlich besser.

L1w: Mhm.

T5m: Also und da hat, das da war war die Erfolgsquote noch wesentlich größer, die Effektivität, der Wirkungsgrad war wesentlich besser der Wirkungsgrad in diesen Methoden hat deutlich abgenommen

L1w: Mhm.

T5m: Und deswegen müssen wir ernsthaft drüber nachdenken, das wird allerhöchste Zeit dort auch andere Schritte zu gehen. Das ist ganz ganz ganz wichtig, aus meiner Sicht, sonst sind wir irgendwann weg vom Fenster. (Sekundarbereich II-4-1-10/23-10/35)

Auf pointierte Weise stellt der Befragte in dieser Textpassage den negativen Gegenhorizont der Sozialform des Frontalunterrichts mit seiner eingeschränkten Wirksamkeit in der Vermittlungs- bzw. Aneignungssituation heraus. Dabei übt er nicht nur Kritik an der Unterrichtskonstruktion mit einer Fokussierung auf die dominierende Rolle der Lehrkräfte, sondern zeigt in zugespitzter Form auch die Dringlichkeit einer Veränderung auf. Als Lösungsansatz erhält das selbstgesteuerte Lernen eine besonders hohe Bedeutungszuschreibung von den Lehrkräften, da diese Lernform den individuellen Anforderungen besonders entgegenkäme. Somit stellen die pädagogisch Tätigen auch hier eine Verbindung zum lebenslangen Lernen her, da die zunehmende Bedeutung von Lerntechniken, die eher auf die Bedürfnisse des Individuums als die einer Gruppe zugeschnitten sind, als Phänomen der Biographisierung von Bildungsangeboten aufgefasst werden kann und das lebenslange Lernen dadurch als Leitlinie für individualisierte Lernkontexte an Bedeutung gewinnt.

3.5 Bedingungsmatrix: Bildungspolitische Rahmenvorgaben

Schließlich geht das Personal aus Berufsschulen auch auf die bildungspolitischen Rahmenbedingungen seines pädagogischen Handelns ein: Dabei werden das gesetzlich vorgegebene Pensum an Fortbildungen und weitere Möglichkeiten zur Weiterqualifizierung wie etwa Fachliteratur thematisiert. Zudem weisen sie darauf hin, dass die bildungspolitischen Initiativen zur

Implementierung des lebenslangen Lernens im Bildungswesen zumindest für den Bereich der Berufsschulen keine allzu große Bedeutung einnehmen.

T4m: Also es kommt auch keiner – ich denke, es ist selbstverständlich, es kommt keiner zu uns und sagt „Hier, jetzt müsst ihr aber lebenslanges Lernen

L1w: Mhm.

T4m: Äh äh an proklamieren“, das ist normal, oder?

T5m: Es ist auch keine Universität, die jetzt gesagt hat,

T4m: Nein.

T5m: „Ach, das ist ein wichtiges Thema“, sondern das ist wirklich gewachsen. Der Name hat ja schon gewechselt. Jetzt heißt es (*Name des Programms*)⁷, richtig?

T1m: Ja.

T5m: Zum Beispiel diese Institution, dass man äh Vernetzungen schafft bei

L2w: Mhm.

T5m: Also das kenn da kennen sie sich ja

L2w: Ja.

T5m: Wahrscheinlich bestens aus in dem Bereich, und äh, erst hieß es (*Name der Initiative*), aber das war jetzt keine Überraschung für uns, sondern das,

T2m: [lacht leicht]

T5m: Das war klar, nur eben der Begriff jetzt, wer sich den ausgedacht hat oder so (Sekundarbereich II-4-1-46/22-46/41)

Dieser Ausschnitt gibt einen Einblick in das Selbstverständnis dieser pädagogischen Berufsgruppe: So wird die bereits bestehende Passung von bildungspolitischen Erwartungen und der Ausrichtung des pädagogischen Handelns an Berufsschulen damit erklärt, dass die Vorbereitung der Klientel sowohl auf unmittelbar anstehende berufliche Herausforderungen (Berufseinstieg) als auch die Ermöglichung zum Umgang mit zukünftigen beruflichen Anforderungen (Berufswechsel) bereits im Mittelpunkt des eigenen beruflichen Handelns stehen. Dementsprechend seien weitere Anpassungen nicht vonnöten. Gleiches gelte für die Berücksichtigung der individuellen Lernanforderungen der Klientel, deren Interessen vor allem in Rahmen von Ausbildungsgesprächen innerhalb des Betriebs und durch die Rückmeldungen innerhalb des Berufsschulunterrichts ausreichend Berücksichtigung fänden. Folgerichtig kommen die Berufsschullehrerinnen und

7 In diesem Ausschnitt verweist T5m auf eine bildungspolitische Initiative, die auf die Reform der regionalen Bildungslandschaft abzielt und mit der die eigene Einrichtung kooperiert.

-lehrer zu dem Ergebnis, dass das lebenslange Lernen im Rahmen ihres pädagogischen Handelns bereits einen zentralen Stellenwert einnimmt und der Bereich der Berufsschulen aus ihrer Sicht bereits zum gegenwärtigen Zeitpunkt den bildungspolitischen Anforderungen gerecht wird.

4. Fazit

Aus dieser vierfachen Anforderungsstruktur lassen sich folgende Schlüsse ableiten: Die pädagogisch Tätigen schreiben dem lebenslangen Lernen in ihren beruflichen Selbstbeschreibungen eine hohe Bedeutung für das eigene berufliche Handeln zu. Dies führt nicht nur dazu, dass die bereits weit fortgeschrittene Verankerung dieses Themas in der Berufskultur als eine Art naturwüchsiger Prozess dargestellt, sondern damit auch implizit eine Abgrenzung gegenüber anderen pädagogischen Berufsgruppen vorgenommen wird. So stellen die Ermöglichung und Verstetigung von permanenten Lernprozessen für die Klientel eine zentrale Aufgabe der eigenen pädagogischen Tätigkeit dar, wobei das lebenslange Lernen hier als der wichtigste Mechanismus zur langfristigen Sicherung von Beschäftigungsfähigkeit angesehen wird. Daneben schaffen die vielfältigen Veränderungen aber auch Lernanreize für das Personal an Berufsschulen, die sich ebenfalls in kontinuierlichen Lernaktivitäten ausdrücken können. Somit zeigt sich in der Zusammenschau, dass das lebenslange Lernen gleich in doppelter Hinsicht für das berufliche Handeln von Berufsschullehrerinnen und -lehrern von Bedeutung ist: Auf der einen Seite sollen sie das lebenslange Lernen ihrer Klientel ermöglichen, um eine möglichst erfolgreiche Gestaltung ihres zukünftigen Berufslebens zu gewährleisten. Auf der anderen Seite sind kontinuierliche Lernprozesse aber auch die unabdingbare Voraussetzung, um diese Aufgabe überhaupt erfüllen zu können.

Literatur

- Alheit, P./Dausien, B. (2010): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.713–734.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31, S.461–472.

- Beck, U. (1996): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hrsg.): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 19–112.
- Bundesministerium der Justiz (20.12.2011): Berufsbildungsgesetz (BBiG). www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf (Abruf: 21.12.2013).
- Czycholl, R./Ebner, H. G. (2006): Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 44–54.
- Dellori, C./Wahl, J. (2012): Die Relevanz des lebenslangen Lernens für das berufliche Handeln pädagogisch Tätiger. Ergebnisse aus einer komparativ angelegten Studie zur pädagogischen Berufsgruppenforschung. In: *Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie der Sozialen Arbeit* 4, S. 217–230.
- Dewe, B./Weber, P. J. (2007): *Wissengesellschaft und Lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Diefenbach, H. (2000): Stichwort: Familienstruktur und Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3, S. 169–187.
- Dinkelaker, J. (2008): *Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Europäische Kommission (2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf (Abruf 16.06.2014).
- Fuchs, S./Tippelt, R. (2012): Bereichsübergreifende Kooperationen als Notwendigkeit für erfolgreiche Übergänge im Bildungssystem. In: Berkemeyer, N./Beutel, S.-I./Järvinen, H./van Ophuysen, S. (Hrsg.): *Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule*. Köln: Link, S. 73–97.
- Friedrichs, J./Lüdtkke, H. (1977): *Teilnehmende Beobachtung: Einführung in die sozialwissenschaftliche Feldforschung*. 3. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Giesecke, H. (2010): *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. 10. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Hartig, C. (2008): *Berufskulturelle Selbstreflexion. Selbstbeschreibungslogiken von ErwachsenenbildnerInnen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heid, H. (2006): Werte und Normen in der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–43.
- Hof, C. (2009): *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hughes, E. C. (1993): *The sociological eye*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Lenzen, D. (1997): Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* 7, S. 5–22.
- Loos, P./Schäffer, B. (2001): *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Luhmann, N. (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Zwei Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nittel, D. (2002): Berufliche Selbstbeschreibungen im Spiegel von Praxisberichten. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 52, S. 137–152.
- Nittel, D./Schütz, J. (2010): Komparative Berufsgruppenforschung. Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. In: *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* 26, S. 49–56.

- Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (2014): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz.
- Nittel, D./Schütz, J./Fuchs, S./Tippelt, R. (2011): Die Orientierungskraft des Lebenslangen Lernens bei Weiterbildnern und Grundschullehrern. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL. In: Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 2011, S.167–183.
- Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seltrecht, A. (2012): Informelles Lernen. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Budrich, S.530–542.
- Strauss, A. L./Corbin, J. (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Tippelt, R./Nittel, D. (2013): Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens. Zur Aktualität Émile Durkheims. In: Hessische Blätter für Volksbildung 63, S.145–162.

Subjektivierung in Soft Skill Trainings – die performative Kraft des Wissens

Cornelia Schendzielorz

Die Veränderungen im Verhältnis von Arbeit und Bildung in der Wissensgesellschaft spielen sich in einem doppelten Spannungsverhältnis ab: zum einen verschwimmen die Grenzen zwischen Beruflichem und Privatem, insofern persönliche Kompetenzen zunehmend im Berufsfeld eingebracht werden; zum anderen sind wir Zeuge der Destabilisierung von Erwerbsbiographien bei gleichzeitig steigenden Kompetenzanforderungen. Am Kreuzungspunkt dieser Entwicklungen steht das politische Programm und Ziel des „Lebenslangen Lernens“, das seit Ende der 1990er-Jahre sowohl in der deutschen und europäischen Bildungspolitik als auch in den bildungswissenschaftlichen Debatten omnipräsent ist (Herzberg 2008, Dewe/Weber 2007). Unüberhörbar ist der Ruf nach stetiger Fortbildung, der Entwicklung und Professionalisierung von Kompetenzen und nicht zuletzt der Qualitätssicherung dieser Prozesse. In diesem Kontext erscheint Wissen als ein stets unvollständiges, zu erweiterndes, und lebenslanges Lernen stellt ebenso eine Chance zur Weiterentwicklung und Selbstentfaltung dar, wie es Anforderung, Aufgabe und Pflicht sein kann. Der Beitrag befasst sich mit diesen Spannungsverhältnissen, indem er den Blick auf Subjektivierungsprozesse in beruflichen Weiterbildungen im Bereich Soft Skills, d.h. der kommunikativen, sozialen und personalen Kompetenzen, richtet. Auf der Basis teilnehmender Beobachtung und qualitativer Interviews wurde untersucht, wie in solchen Kursen die immer schon gewordenen Subjekte adressiert werden, um zu erschließen, in welcher Weise sie hier von Neuem erzeugt werden.

Anhand beruflicher Soft Skill Trainings wird versucht, einzelne Praktiken der Subjektivierung sichtbar zu machen, die bei der Vermittlung perso-

naler, sozialer und kommunikativer Kompetenzen wirksam sind. Auf Grundlage des Foucaultschen Subjektivierungsbegriffs entwickle ich zunächst den Forschungsansatz und arbeite anhand einschlägiger Literatur auf theoretischer Ebene einen Merkmalkatalog heraus. Sodann wird die Methodik vor dem Hintergrund der Frage dargelegt, wie die subjektivierungstheoretische Problemstellung auf der Basis ethnographischer Forschung und qualitativer Leitfadeninterviews empirisch bearbeitet werden kann. Im Folgenden wird begründet, warum Subjektivierung hier am Gegenstand von Soft Skill Trainings untersucht wird, die in unterschiedlichen Kontexten – Volkshochschule, Interessensvertretung, Behörde und privatwirtschaftlich agierenden Organisationen – mit dem Ziel angeboten werden, sie in der beruflichen Tätigkeit zu nutzen. Abschließend erarbeite ich anhand exemplarischer Fälle, welche *Selbstverhältnisse* in Soft Skill Trainings präformiert werden und spüre der *performativen Kraft des Wissens* nach, der – so meine These – ein Paradox innewohnt. Dabei wird die Frage nach dem Wert des Wissens mit jener nach den Effekten des Wissenserwerbs verknüpft: Um zu beurteilen, „welches Wissen was wert ist“, bedarf es einer Vorstellung davon, was welches Wissen bewirkt. Was macht das Wissen mit der Person, die es vermittelt und was mit jener, der es vermittelt wird? Wozu befähigt es jene, die es erlangt – oder was mutet es ihr zu?

Theoretische Referenzen

Auf theoretischer Ebene wird eine kultur- und bildungssoziologische Perspektive mit einer arbeitssoziologisch informierten Perspektive verbunden: Erstere knüpft an die von Michel Foucault inspirierten Arbeiten zur Genese von Subjektkulturen, Subjektivierungsdispositiven und -formen an, die in erster Linie genealogisch und diskursanalytisch Anrufungen und hegemoniale Deutungsmuster herausarbeiten (Ricken 2006). Von arbeitssoziologischer Seite werden die Debatten der Subjektivierung und Entgrenzung von Arbeit aus dem deutsch- und französischsprachigen Raum aufgegriffen (Böhle 2010, Voß/Moldaschl 2002, Baethge 1991, Perilleux 2003).

Als Grundlage der empirischen Forschung wurde zunächst eine Art Merkmalkatalog erstellt. Dabei wurden mit Vogelmann (Vogelmann 2014) die Gemeinsamkeiten in den Diagnosen zum (a) „Arbeitskraftunternehmer“ (Voß/Pongratz 1998), zum (b) „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007) und zum (c) konsumtorischen Kreativsubjekt (Reckwitz 2006) identifiziert und um (d) Ehrenbergs Analyse „culte de la performance“ (Ehrenberg 1999) erweitert. Zusammengefasst lassen sich *vier gemeinsame Dimen-*

sionen erkennen – wobei für diesen Zweck gewichtige Unterschiede unerwähnt bleiben.

Tabellarische Übersicht der zentralen Forschungsperspektiven (eigene Darstellung)

Diagnosen					
Dimensionen		Arbeitskraft-unternehmer	Unternehmerisches Selbst	Konsumtorisches Kreativsubjekt	culte de la performance
	Selbstentfaltung u. Selbstverwirklichung	Spaß an der Arbeit	Projekt-Ich	Selbstexpressivität	Entfaltung der Einzigartigkeit des Individuums in Bezug zu Anderen und zu Objekten
	Aktivierung und Flexibilisierung	Aktivität und Wachsamkeit	Findigkeit	Kreativität und Innovation	Aktiver und flexibler Verhaltensmodus unter ungewissen, von Konkurrenz geprägten Rahmenbedingungen
	Selbstbehauptung (erfolgt vor allem narrativ)	Zweckgerichtete Lebenslaufausrichtung	Empowerment	Akte der Wahl	Selbsterzählung als heroische/r Abenteurer/in des eigenen Lebens
	Selbstverantwortung	Selbstverantwortlichkeit			

Die vierte Dimension der Selbstverantwortung (s. oben) lässt sich als Folge der drei ersten begreifen. Viele dieser Aspekte werden von weiteren Untersuchungen gestützt: beispielsweise im Konzept der „flexicurité“, das den Zusammenhang von Aktivierung, Employability, Flexibilitätsanforderungen und Selbstverantwortung betrifft (Corteel/Zimmermann 2007) sowie von Studien zu den Auswirkungen der Zergliederung, der „Dispersion“ von Arbeit, die den Symptomen der Entgrenzung von Arbeit verwandt sind (Datchary 2008).

Eine praxeologische Perspektivierung von Subjektivierung in Soft Skill Trainings

Wenn Foucault von Subjektivierung spricht, geht es ihm um die Frage „Wie man zum Subjekt wird“? Das Subjekt ist nach Foucault also keine Tatsache,

nichts Gegebenes, es existiert nicht als Substanz, sondern als Form: als eine paradoxe Form. Einerseits stetig werdend, fluide, muss sie weder konsistent, noch „mit sich selbst identisch“ (Foucault 1994/2001, S.888) sein; andererseits stiftet und nährt sie einen Identitätsdrang, der zum Identitätszwang tendiert, insofern es gilt ein Subjekt zu werden, um sich überhaupt als Entität zu behaupten. Nun versucht Foucault zu ergründen, was die jeweilige Formung des Subjekts ausmacht. Dafür richtet er seinen Blick auf die Objektivierungsformen, die – wie er formuliert – „den Menschen zum Subjekt machen [...] zum Beispiel [...] die Objektivierung des sprechenden Subjekts in der Grammatik, der Philologie und der Sprachwissenschaft [...] oder auch [...] die Objektivierung des produzierenden, arbeitenden Subjekts in den Wirtschaftswissenschaften“ (ebd., S.269). Die Subjektivierungspraktiken bringen nach Foucault also Subjektformungen hervor und vollziehen sich im Zuge von Objektivierungsformen, die seiner Subjektwerdung Anlass geben. Im untersuchten Kontext können beispielhaft Bildungs- und Erziehungszusammenhänge einschließlich der dazugehörigen Wissenschaften als Objektivierungsform verstanden werden; derart, dass sie die Lernenden sowie Lehrenden zum Gegenstand haben und auf diese gerichtet sind, welche unterdessen zu Subjekten werden. Dieser Ansatz denkt das Subjekt konsequent als ein gemachtes, etwas, das sich herausbildet, wenn der einzelne Mensch zum Gegenstand der Analyse wird, und begreift es damit als ein historisches Produkt. Das bedeutet, dass das Subjekt erst im Blick, der versucht, es als Objekt zu erfassen, zu seiner spezifischen historisch wandelbaren Form gerinnt.

Das Konzept Subjektivierung bricht also mit der Idee eines stabilen Subjekts, als einer Substanz, das als Quelle seiner Handlungen sich selbst entwirft, und wechselt die Blickrichtung. Im Zentrum steht der *Prozess der Subjektformung*, der ebenso notwendig unabgeschlossen ist wie die Formung des Subjekts unvollendet bleibt. Das Augenmerk richtet sich auf das wechselseitige Bedingungsverhältnis von Macht und Freiheit, aus dem die konkrete Form des Subjekts – als einerseits unterworfenen, andererseits freien – hervorgeht (ebd., S.275). Die Freiheit ist in den Machtbeziehungen angelegt und Teil von ihnen, insofern je nach Kontext unterschiedlich große Freiheitsspielräume bestehen, die Bedingung der Möglichkeit sind, Macht auszuüben, indem man handelnd auf andere oder auf sich selber einwirkt (ebd., S.287). Aus dem Spannungsverhältnis von Unterwerfung und Freiheitsspielräumen speist sich auch das Widerstandspotential, als Effekt der Machtbeziehungen. Das Subjekt ist somit ein Produkt der Machtverhältnisse und der in ihnen enthaltenen Freiheit: Es wird hervorgebracht und bildet sich heraus (ebd., S.779).

Folglich ist das Subjekt ebenso mehrdimensional (Saar 2013, S.21) wie die Machtbeziehungen, in die es eingespannt ist und in denen es innerhalb seiner Freiheitsspielräume agiert. Insofern wird es nicht nur im Zuge eines Machtverhältnisses, das es bedingt und von dem es abhängt, hervorgebracht, sondern hat Anteil an seiner eigenen Konstitution (Foucault 1994/2001, S.888–889). Jene Konstituierung im Zuge des Subjektivierungsprozesses erfolgt im *Medium der Sprache und des Körpers*, wie Judith Butler betont (Butler 1991; Saar 2013, S.24). Die performativen Dimensionen werden bei dieser Untersuchung in Form der körperlichen Praktiken, die im Feld beobachtet werden und in Form der Selbstnarrative in den Interviews sichtbar, die beide wiederum in Dispositiven und Diskursen verankert sind.

Der Fokus einer subjektivierungstheoretischen Analyse richtet sich demnach auf die Frage, in welcher Weise die Einzelnen in spezifische Machtverhältnisse von Fremd- und Selbstführung, die ihre Formungen bedingen, eingewoben sind. Was bedeutet das für die vorliegende Analyse? Sie zielt auf die Subjektivierungspraktiken und muss parallel auf verschiedenen Ebenen – der institutionellen und organisationellen Strukturen ebenso wie der vielfältigen Fremd- und Selbstbezüge – erfolgen und zugleich deren Verflechtungen im Auge behalten. In einem praxeologischen Ansatz wird die Analyse von Adressierungsweisen und Anrufungen mit einer empirischen Untersuchung teilnehmend beobachteter¹ sowie in Interviews erläuterten Handlungspraktiken verbunden. Orientiert an der Dispositivanalyse (Bührmann/Schneider 2008, S.92–116) soll diese Herangehensweise ermöglichen, die institutionelle und individuelle Dimension von Subjektivierungsprozessen zusammen zu denken. Das Ziel ist, aus dem ethnographischen und narrativen Datenmaterial Selbst- und Fremdverhältnisse zu rekonstruieren und durch die theoretische Rahmung den Bezug zu überindividuellen Regierungspraktiken in Form von Anreizpolitiken und Anforderungen im Blick zu behalten.

Empirische Annäherung an Subjektivierungspraktiken

Wie können nun die im Zentrum der Fragestellung stehenden Praktiken der Führung und der „Technologien des Selbst“ (Foucault 1994/2001), die im Prozess der Subjektwerdung zum Einsatz kommen, empirisch erforscht

1 Die aktive Teilnahme der Forscherin an den beobachteten Seminaren wurde seitens der Akteur_innen des Feldes – Organisator_innen, Arbeitgeber_innen, Lehrende, Teilnehmende – gefordert.

werden? Durch die Erhebung verschiedener Datenformen soll auf eine verdichtete multiperspektivische Weise ermöglicht werden, die zu analysierende Situation einzufangen, um in Soft Skill Trainings maßgebliche Praktiken der Subjektivierung herauszuarbeiten: einerseits Praktiken der Selbstführung und Selbstsorge in Form einer Selbstdokumentation, -disziplinierung, -bearbeitung, -narration und Selbstbehauptung; andererseits Praktiken des Einwirkens auf andere sowie des Versuchs sich Einwirkungen und Zugriffen von Lehrenden oder Teilnehmenden zu entziehen oder zu widersetzen.

Dementsprechend kombiniert das methodische Design ethnographische Feldforschung mit qualitativen, leitfadengestützten Interviews. In der Auswertung werden Analysen von Beobachtungsprotokollen und transkribierten Sequenzen zusammengeführt. Davon verspreche ich mir einerseits den Einblick in die gängige Praxis, in das soziale Beziehungsgeflecht von Soft Skill Trainings und ein vertieftes Verständnis für das Zusammenwirken der Beteiligten im gruppendynamischen Prozess; andererseits ermöglichen die Interviews, die Hintergründe des Seminarbesuchs sowie die Perspektiven und Reflexionen der Befragten in die Analyse miteinzubeziehen. Ich nahm in der Doppelrolle als Forscherin und Teilnehmerin an berufsbezogenen Soft Skill Trainings aktiv teil. Um die Folgen und Effekte verschiedener Fortbildungs-Dispositive für die Subjektivierung zu ermessen, berücksichtigt die Auswahl der Kurse unterschiedliche Kontexte: Sie umfasst sowohl externe Seminare wie In-house-Schulungen, mal mit externen, mal mit internen Trainer_innen und bezieht folgende Veranstalter mit ein: die Volkshochschule, einen Interessensverband, eine Behörde und eine Versicherung. Aus der Teilnahme an den Kursen gewann ich Informationen über den Aufbau, den Inhalt und die Lehrformen solcher Trainings. Anschließend wurden ein bis drei Monate nach Abschluss der Fortbildung auf Basis der Beobachtungsprotokolle offene Leitfäden für Interviews mit den Teilnehmenden und Lehrenden der zuvor besuchten Kurse entwickelt. Die Konzeption und Gesprächsgestaltung kombiniert Elemente des problemzentrierten bzw. themenzentrierten (Witzel 2000) und des halbstrukturierten Interviews (Schlehe 2003, S.78–79). Bei der Beobachtung erfolgte die Datenerhebung durch Notation von Bewegungs- und (Sprech-)Handlungsvollzügen; diese Daten werden erweitert und ergänzt durch Erzählungen und Selbstnarrative der Befragten in Interviews. In der Dokumentation wird zwischen Mitschriften von Redeabfolgen, chronologischer, explizierender Beschreibung, subjektiven Eindrücken und reflektierenden Interpretationsansätzen unterschieden. Die Protokolle werden in Anlehnung an Breidenstein et al. (Breidenstein et al. 2013) codiert. Anhand dessen werden abstrahierte Thematisierungslinien erarbeitet, die bei der Leitfadent-

wicklung als Orientierung dienen. Parallel dazu erfolgen die Transkription der Interviews und im Zuge des offenen Codierens die thematische und analytische Strukturierung. Die Auswertung der Interviews orientiert sich an den Codierv Verfahren der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (Strauss/Corbin 1990/1996) und der Fallanalyse beim problemzentrierten Interview.

In Anbetracht des Datenmaterials ist erläuterungsbedürftig, inwiefern anhand von Interviews die Art und Weise, wie sich Subjektivierung vollzieht und wie sie erfahren wird, herausgearbeitet werden kann. In den Erzählungen der Befragten erscheinen sie selber als Autor_innen ihrer Handlungen, als „Subjekte“ ihrer Geschichte, um die die geschilderten Situationen, Eindrücke, Empfindungen sowie die beschriebenen Ereignisse, Routinen, Handlungs- und Deutungsmuster kreisen. Der performative Akt des Erzählens impliziert somit eine Art der Selbstbehauptung. Indem die Erzählenden das Er- und Durchlebte versprachlichen, wird es in eine linear darstellbare, strukturierte, chronologisierte und kausalisierte Form gebracht. Insofern erfolgt durch die Explizierung zwangsläufig eine deutende Interpretation, die implizite Wertungen enthält, mit der die Sprecher_innen sich das Erzählte zu eigen machen. Inwiefern ist dieser Umstand mit der subjektivierungstheoretischen Konzeption des Subjekts als einer Formung, die das Produkt mehrdimensionaler Machtverhältnisse ist, vereinbar? Es stellt sich die Frage, ob sich im Zuge der Versprachlichung im Interview die scheinbar aus sich heraus agierenden, sich selbstbestimmenden Autor_innen, die sich als Quelle ihrer Handlungen beschreiben und begreifen, gewissermaßen durch die Hintertür wieder einschleichen, insofern die narrative Selbstbehauptung solche „Subjekte“ implizit voraussetzt. Trägt man jedoch der Erzählung als einem sprachlichen, performativen Akt und Medium der Subjektivierung Rechnung, hat jene Selbstbehauptung gleichwohl Anteil an der Selbstkonstitution. Sie kann als eine Selbsttechnik begriffen werden, in der die subjektivierende Unterwerfung derart gewendet wird, dass sie auch Handlungsmacht hervorbringt.² Hier wird das Element der Freiheit als Bestandteil der Machtbeziehungen und der ihnen inhärenten Unterwerfungsprozesse sichtbar.

2 Diesbezüglich danke ich Frieder Vogelmann und Julien Acquatella für hilfreiche Hinweise.

Gegenstandswahl: Soft Skill Trainings

Soft Skill Trainings werden als Settings und Ereignisse untersucht, in denen sich Subjektivierungsprozesse paradigmatisch vollziehen. Der Fokus auf Soft Skill Seminare ist darin begründet, dass die Reflexion der Teilnehmer_innen auf Situationen, Konflikte und Verhaltensmuster am Arbeitsplatz bereits Teil der Kurse sind. Die institutionellen und situativen Ordnungen der Settings variieren entsprechend der jeweiligen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Arbeitsumgebung, der Organisation, des Anspruchs und Zwecks der Seminare. Sie bedingen verschiedene Konstellationen, die sich stärker in den Lehrformen, didaktischen Ansätzen und der Trainingskultur als in den Inhalten unterscheiden, je nachdem ob sie durch das Anliegen der Allgemein- und Weiterbildung in der Volkshochschule, der (gesellschafts-)politischen Arbeitnehmer_innen-Vertretung in der Gewerkschaft, durch die Funktion in der Organisation des Staatsapparats in der Bundesbehörde oder durch die Logik des freien Marktes im privatwirtschaftlichen Kontext strukturiert sind³. Als Teil der berufsbezogenen Weiterbildung ermöglichen sie, kurzfristig, variabel und zielgruppenspezifisch Wissen zu vermitteln und flexibel auf die sich wandelnde Nachfrage zu reagieren. Sie sind eine prominente Form, lebenslanges Lernen zu praktizieren und eingebettet in arbeitsmarkt-, sozial- und bildungspolitische Steuerungsprogramme. Damit befinden sie sich in einer Vermittlungsposition: zwischen der systematisch-konzeptuellen Ebene, auf der politische Änderungsprogramme erarbeitet werden, und der handlungspraktischen Ebene der Akteur_innen, die diese umsetzen. Im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen zu Soft Skills muss konzeptuelles Wissen in Praxispläne überführt werden, damit es Eingang in das Handeln der einzelnen Akteur_innen finden und sich in praktisch erprobtes Wissen transformieren kann. Im Zuge der tätigen Einübung soll situatives Wissen erlangt, sollen neue Verhaltensweisen und Umgangsformen entwickelt, mithin inkorporiertes Wissen produziert werden. Solche Praxispläne, die konkrete Kommunikationsinstrumente und Handlungsempfehlungen enthalten, versuchen Modelle zur Gesprächsführung und zum Konfliktmanagement bereitzustellen: Beispielsweise empfiehlt das „Harvard-Konzept“ getreu des Slogans „hart in der Sache, weich zu den Menschen“ Probleme anstelle von Menschen anzugehen, indem Interessen anstatt Positionen zu vereinen versucht werden (Fisher/Ury/Patton 1991); gemäß der Logik des „Inneren

3 In der noch abzuschließenden Dissertation werden die Unterschiede dieser Lehr-Lernorte ausführlich dargelegt werden.

Teams“, gilt es, die disparaten „inneren Stimmen“ in einem inneren Selbstgespräch in Einklang zu bringen, um ein nach außen konsistentes Handeln zu ermöglichen (Schulz von Thun 1998). Die Eskalationsstufen von Konflikten versprechen eine Diagnose des Stands der Konfliktsituation, von der sich die jeweils unterschiedlichen möglichen Maßnahmen zur Lösung ableiten (Glasl 2004). Diese Lerninhalte werden als Konzepte vorgestellt und anschließend in praktischen Übungen anhand von Beispielen aus dem Berufsalltag der Seminarteilnehmer_innen in veränderte Handlungs- und Sprechhandlungsweisen überführt: z.B. wird geübt, „Du-Botschaften“ zu vermeiden und nur über eigene Eindrücke zu sprechen; bei der gewaltfreien Kommunikation (Marshall B. Rosenberg 2004) trainiert man die „Giraffensprache“, die Bedürfnisse und Bitten äußert sowie Beobachtung und Bewertung trennt. Im Unterschied zur „Wolfssprache“, die moralisch (ver-)urteilt und Forderungen aufstellt, soll jene ermöglichen, sich dem Ursprung der Probleme annehmen zu können, anstatt um einzelne taktische Schachzüge zu ringen. Derart erfordern diese Seminare stetig die (Selbst-)Reflexion der Teilnehmer_innen.

Es wurden inklusive Pretest im Laufe von anderthalb Jahren sieben Seminare besucht: ein eintägiges bei einer Volkshochschule, ein zwei- und ein fünftägiges bei einer Gewerkschaft, zwei zweitägige bei einer Bundesbehörde sowie ein ein- und ein zweitägiges Seminar bei einer Krankenversicherung. Die Themen Moderation, Storytelling, Konfliktmanagement, Zeit- und Selbstmanagement sowie Beratungsgesprächsführung wurden von ein bis zwei Lehrenden für Gruppen von sechs bis zwölf Teilnehmer_innen geleitet. Diese Gruppengrößen entsprechen bei allen Veranstaltern ihren gängigen Unter- und Obergrenzen. Die Teilnehmer_innen nahmen freiwillig an den Seminaren teil; in der Bundesbehörde und der Krankenversicherung ist die Teilnahme im Rahmen von Fortbildungs- und Personalentwicklungsprogrammen seitens der Arbeitgeber_innen erwünscht und wird unterstützt, wobei die Initiative der Verantwortung der Teilnehmer_innen und Vorgesetzten obliegt. Bisher wurden 24 Interviews mit Teilnehmenden und sechs mit Lehrenden geführt.

Dimensionen der Verantwortlichkeit – eine Heuristik für idealtypische Selbstverhältnisse

Im Folgenden entwickle ich rund um den Topos „Eigenverantwortung“, der verbunden mit der Aufforderung zur Selbstreflexion unabhängig vom Fortbildungskontext die verschiedenen Seminare durchzieht, eine Heuris-

tik. Mit dieser lassen sich ausgehend von Adressierungen der Teilnehmer_innen in ausgewählten Situationen idealtypische Selbstverhältnisse herauskristallisieren. Im Vorfeld wird der Veränderung und selbsttransformatierenden Aneignung neuer Verhaltensweisen durch den *Bruch mit Routinen*, Gewohnheiten und Erwartungen der Boden bereitet.

Zu diesen Wegbereitern gehört eine Einführung, in der die Seminarinhalte vorgestellt und in Position zum Alltagswissen gebracht werden. Zu Beginn vieler Kurse erfolgt ein „Bruch mit der Routine“, der nach Aussage der Lehrenden dazu dient, die Teilnehmer_innen für das Erlernen von Neuem und für ungewohnte Handlungsweisen zu öffnen. Im Fall eines Moderationskurses forderte der Lehrende nach der Vorstellungsrunde die Teilnehmer_innen dazu auf, ihren Vornamen spiegelverkehrt und mit der Hand, die nicht die Schreibhand ist, auf ein Blatt zu schreiben und als Namensschild vor sich aufzustellen. Die Aufgabe wurde von allen ausgeführt. Anschließend fragte der Dozent, weshalb er diese Aufgabe wohl stelle und beantwortet sie selber mit den Worten:

„Weil moderieren so ist, wie neu schreiben lernen.“ (Ronald, B(P)-Vhs1-L)⁴

Die Übung und die Analogie, mit der sie der Lehrende begründet, suggerieren, dass es darum geht, von Grund auf umzulernen, neu zu lernen.

In einem anderen Seminar erzählt einer der Lehrenden vor der üblichen Vorstellungsrunde zum Einstieg eine unvollendete Geschichte, die erst am letzten Seminartag ihren Abschluss findet. Im Interview begründet er dieses Vorgehen als

„[...] Musterunterbrechung. Die Leute kommen mit nem bestimmten Erwartungsmuster hin, und wir lernen oft, indem unsere Muster unterbrochen werden, also dadurch sind wir offen für was Neues [...]“ (Joachim, I-Gew1-L)

Ein weiterer Lehrender spricht davon „außeralltägliche Situationen herzustellen“ (Herr Pflüger, I(P)-Beh./Priv.-L), um bestehende Verhaltensmuster in der sozialen Interaktion und bei der Aneignung von Wissen aufzubrechen. Auf diese Weise wird versucht, ein abstraktes Wissen um stimulie-

4 Bei allen Eigennamen handelt es sich um Pseudonyme. Der Index setzt sich zusammen aus: Datenform: Beobachtungsnotiz/Interview – Sektor: Volkshochschule/Gewerkschaft/Behörde/Versicherung – Rolle: Lehrende/r/Teilnehmende(r). Im Fall des Zusatz „(P)“ handelt es sich um im Pretest erhobene Daten. Wurden in einem Sektor mehrere Seminare besucht, sind diese durchnummeriert: z.B. Gew1/Gew2. Die Verwendung eines Vor- oder Nachnamens zeigt an, ob in dem jeweiligen Seminar gesiezt oder geduzt wurde.

rende Lehr-Lernkontexte in eine handlungspraktische Erfahrung zu überführen, durch die jenes Wissen gewissermaßen in den Teilnehmer_innen verankert werden soll. Diese Seminareröffnungen, die sich von Handlungs-routinen und bestehenden Erwartungen abgrenzen, sind Teil der Rahmung der Seminarsituation. Der Überraschungseffekt solcher Einführungen verschafft der jeweiligen Lehrperson auch einen Wissensvorsprung: Nur sie weiß, worauf jene hinauslaufen, wozu sie dienen und was damit bezweckt werden soll. Im Zuge dessen werden auch gleich zu Beginn die Rollen zwischen Leiter_innen und Teilnehmer_innen etabliert. Derart ereignet sich hier eine Adressierung, die auf die Flexibilisierung und Aktivierung der Teilnehmer_innen abzielt.

Welche Effekte haben nun das Angebot und die Anforderungen des stetigen Trainierens der Soft Skills für die einzelnen Teilnehmer_innen und Lehrenden? Es geht darum, die Frage nach dem Wert in Relation zur Frage, um welchen Preis das Wissen erworben wird, zu beantworten. Die Effekte des Wissenserwerbs zeigen sich u.a. in den Reaktionen derjenigen, denen das Wissen vermittelt wird, hier der Seminarteilnehmer_innen. Der Nexus dieser beiden Fragen zeigt sich beispielsweise in dem schriftlich notierten und mündlich erläuterten Anliegen einiger Teilnehmer_innen gegenüber der Gruppe und den beiden Lehrenden im Zuge der anfänglichen Erwartungsabfrage im Seminar: Jene formulierten, dass man „*nein sagen* können und trotzdem in der Gruppe willkommen sein solle“. (Claudia, Christoph, Martha, B-Gew1-T) und erläuterten es mit Bezug auf die Teilnahme an Übungen. Dass sie dieses Bedürfnis explizieren, zeugt von einer Unsicherheit hinsichtlich der Folgen etwaigen „Nein-Sagens“, die auf diese Weise aus dem Weg zu räumen versucht wird. Im Interview deutet einer der Lehrenden des Seminars diese Äußerung folgendermaßen:

„Ja und damit hat se sich nochmal versichert, wie wir das handeln, als Trainer. [...] wird da n [...] Gruppendruck aufgebaut, was ja schnell passieren kann (1)⁵ Ehm. Wo du dann sachst, ich fühl mich da unwohl, ich will nich mitmachen und dann bist du (1) n Außenseiter, sozusagen.“ (Joachim, I-Gew1-L)

Er bringt die Äußerung der Teilnehmer_innen in Zusammenhang mit einem etwaigen Gruppendruck und der Befürchtung, in eine Außenseiterrolle zu geraten. Dann bestünde der Preis für die Nicht-Beteiligung an einer

5 Für alle Interviewauszüge gelten folgende Transkriptionsregeln: Pausen werden in Klammern nach Sekunden angegeben „(1)“ bzw. „(2)“ etc. Betonungen werden durch Großbuchstaben im Wort kenntlich gemacht.

Übung in der Diskriminierung in der Gruppe. Zugleich zeugt diese Äußerung von einem Eigensinn der Teilnehmer_innen, insofern diese beanspruchen, die Rahmenbedingungen, unter denen der Kurs ablaufen soll, ihren eigenen Vorstellungen entsprechend aktiv mitzugestalten, anstatt das Seminar geschehen zu lassen. Darüber hinaus können widerständige Regungen, wie jene des möglichen „Nein-Sagens“ als Indiz dafür dienen, welche Effekte die Wissensvermittlung haben kann und mit dem Wissenserwerb einhergehen können. Daher bieten sich jene als Ansatzpunkte der Analyse an.

An Situationen, in denen Übungen auf Skepsis stoßen oder Kritik geäußert wird, entzündet sich am Thema der *Verantwortung* auch die zweite Frage, wozu das vermittelte Wissen jene befähigt, die es erlangen – oder was es ihnen zumutet: Ein Lehrender erläutert im Interview, was mit der Regel der „Verantwortung“ gemeint ist, die zu Beginn des Seminars aufgestellt wurde:

„[...] ich kann ja niemanden zwingen, irgendwelche Übungen zu machen, [...] sondern ich mache Angebote. Und dann gibts Leute die sagen, die Übung möchte ich nicht mitmachen. Hm [...], entscheid dich bewusst, also dann machst du sie halt nicht mit. Nur sei dir auch [...] über die Konsequenzen bewusst, die das dann hat. Also was dann schon mal passiert, die wollen dann über diese Übung diskutieren, aber das ist dann die Trockenschulung, man hat es nicht erfahren. Also ich kann nur, auch Kritik [...] an nem Verfahren haben, wenn ich auch n Stück weit Erfahrung hab. [...]“ (Joachim, I-Gew1-L)

Derart macht der Lehrende jene Erfahrung im Handlungsvollzug zur einzig legitimen Grundlage einer Einschätzung und Beurteilung solcher Übungen. Andernfalls seien die Teilnehmenden in Bezug auf diese Übung nicht kompetent. Diese Begrenzung des Urteilsvermögens stellt er als Teil der Eigenverantwortung dar, die für die Möglichkeit der Ablehnung einer Übung in Kauf genommen werden müsse. Für die Frage, inwiefern Handlungsweisen, Lern- und Übungsformen selber erprobt werden müssen, um sie beurteilen zu können, ist gewiss auch das „Preis-Leistungs-Verhältnis“ relevant; d.h. ob sich die Erfahrung, die man in der Erprobung durchlebt mit Blick auf die dadurch erlangte Erkenntnis oder das in dieser angeeignete Wissen unterm Strich lohnt. Das ist letztlich wohl nur am Einzelfall bestimmbar. Der Lehrende fährt fort:

„[...] ich bin niemand, der Leute zwingt, ich mach dann trotzdem deutlich, es ist DEINE Entscheidung, mach dir bewusst, vielleicht auch, warum du das nicht möchtest, was das für dich bedeutet. Also [...] darin steckt ja auch nochmal ne

Lernchance. (2) Indem ich sag, hm, da irgendwie so ne Steh-Übung zu machen mit andern Leuten, ich weiß nich, ich fühl mich [...] körperlich nich so wohl, oder dann gucken die Leute mich an, was weiß ich, was alles die Leute für Themen, Probleme [haben]. Wenn die mit dem FOTO n Problem hat, weil [sie] (4) mit ihrem Aussehen irgendwie n Problem hat, gut. So is es, steckt ja auch noch ne Chance [drin], aber das is dann deine Zuständigkeit. Machst du mit, oder machst du nich mit. EntschEIDE dich [...] das mein ich mit Verantwortung, mit Zuständigkeit.“ (Joachim, I-Gew1-L)

Der Lehrende ruft dazu auf, sich die Gründe des Nein-Sagens bewusst zu machen, da in diesen evtl. eine Chance stecke, etwas über sich selbst zu lernen. Er fordert die skeptische Teilnehmerin zu einer Reflexion auf ihre eigene Person auf. Dahinter steht seine Vermutung, dass sie ein Problem mit ihrem äußeren Erscheinungsbild habe und aus diesem Grund zögere. Mit dieser Mutmaßung deutet er ihr Verhalten und verlagert die Verantwortlichkeit in das Innere der Teilnehmerin. Sein Appell an ihre Selbstreflexion weist in eben diese Richtung. Damit konkurriert der Lehrende gewissermaßen mit der Teilnehmerin hinsichtlich der Deutungshoheit über die Gründe ihres eigenen Handelns und stellt die Selbstdeutungshoheit letzterer indirekt in Frage. Indem er der Teilnehmerin eine spezifische Subjektposition zuspricht, hier eine, in der sie sich in einem problembehafteten Selbstverhältnis befindet, wirkt er als Subjektivierungsinstanz.

Kontrovers ist die Bilanz des „Preis-Leistungs-Verhältnisses“ bezüglich Bewegungsübungen und auf die Inkorporierung modifizierter Verhaltensformen gerichteter Seminarelemente, beispielsweise theaterpädagogische Lehrformen und -methoden. Hier reichen die Einschätzungen der Teilnehmenden von Begeisterung ob der effektiven Elemente (Frau Herbst, I-Vers2-T), gutheißender Würdigung (Herr Zebrowski, I-Vers2-T), anfänglicher Skepsis, gefolgt von Gewohnheit und Akzeptanz (Eva, I-Gew2-T) als Ritual oder als Teil der Trainings-„Kultur“ (Karl, I-Gew2-T) bis zu Überdruß ob der Zeitverschwendung, der morgens die Dynamik des Beginns zum Opfer falle (Marion, I-Gew2-T) und des „esoterischen“ Anklangs (Frau Murinski, I-Beh2-T). Ein Großteil der Lehrenden plädiert für die Dimension der „Verkörperlichung“ (Ralf, I-Gew1-L) und der leiblichen Erfahrung als unverzichtbare Ergänzung zum geistigen „Durchspielen“. Sie diene dazu „Berührungssängste abzubauen“ und vor Ort „anzukommen“, indem die Raum- und Gruppenwahrnehmung stimuliert werde (Kurt, I-Gew1-L).

Aufschlussreich für die Frage der Verantwortung sind zudem Situationen, in denen ins Ungewisse hinein gehandelt werden soll; beispielsweise bittet der Lehrende eines Seminars zur Moderationsführung, nachdem die

Teilnehmer_innen ihre Erwartungen an die Lehrinhalte jeweils auf Kärtchen geschrieben haben, um eine_n Freiwillige_n. Auf die Rückfrage einer Teilnehmerin wofür er jene_n brauche, antwortet er, die Unkenntnis dessen sei Teil der Übung. Auf diese Weise wird den Teilnehmenden eine Übung angekündigt, die die Bereitschaft erfordert, eine Aufgabe zu übernehmen, ohne zu wissen, worin diese besteht. Als die Situation im späteren Interview zur Sprache kommt, sagt der Lehrende, dabei gehe es um „Ambiguitätstoleranz“ (Herr Mühlbach, I-Beh2-L). Auf die Frage, was er mit dieser Aufgabenstellung vermitteln wollte, führt er aus:

„Ich teste aus (1) ich teste aus, wie die Bereitschaft ist, Übungen mal zu machen (2) [...] Aber wenn ich was riskier, dann kann ich nicht hinterher sagen, mir hat keiner gesagt, worum es geht, also da gehts auch um das Prinzip Eigenverantwortung. [...] Ich gucke halt, wie ist die Risikobereitschaft. [...] Wer Eigenverantwortung hat, der sagt nach einer Übung nicht ‚ja, normalerweise hätte ich ganz anders reagiert‘ oder ‚mein Gesprächspartner hat mich irritiert‘ dadurch, dass er sich Notizen gemacht hat. [...] Eigenverantwortung heißt, ich übernehme die volle Verantwortung für das, was ich tue und das, was ich unterlasse. (1) Ich geb nie jemand anders die Schuld für meine eigenen Verhaltensweisen.“ (Herr Mühlbach, I-Beh2-L)

Auf meine Frage hin bestätigt der Lehrende, dass es darum gehe ‚Verantwortung für etwas zu übernehmen, das man nicht kennt‘. In diesem Kontext bedeutet ‚etwas zu riskieren‘, sich in Unkenntnis der Aufgabe zu dieser bereit zu erklären. Gleichwohl wird der_demjenigen aufgrund des freiwilligen Commitments, nachträglich die volle Verantwortung zugeschrieben. Diese umfasst nicht nur das eigene Handeln, sondern die gesamte Situation einschließlich des Feedbacks und nicht-sprachlicher Aspekte – Mimik, Gestik, Körpersprache.

Stellt man sich die Frage, auf welcher Grundlage die Bereitschaft bestehen könnte, im Vorhinein Verantwortung für bevorstehendes Unbekanntes zu übernehmen, eröffnen sich u.a. folgende Möglichkeiten: Vertrauen darauf, dass man – welche Aufgabe auch immer – schon meistern wird; Neugierde, die die Bereitschaft bedingt, was auch immer geschehe, in Kauf zu nehmen und es, ob bereichernd oder lehrreich, jedenfalls als reichhaltige Erfahrung zu verbuchen; ein großes Vertrauen zur Lehrperson, die gewiss für alles Sorge tragen wird; oder ein Engagement aus dem Unbehagen heraus, dem Schweigen ausgesetzt zu sein, wenn sich niemand meldet, evtl. gepaart mit Empathie zur Lehrperson. Ausgehend von diesen Varianten lassen sich idealtypisch *vier Selbstverhältnisse* konstruieren, die sich jeweils entlang eines Kontinuums in unterschiedlichen Formen finden: erstens

umfassendes Selbstvertrauen, das bei dauerhaft starker Ausprägung droht, in Selbstüberschätzung, Leichtsinn oder Torheit, somit verantwortungsloses Handeln zu kippen; zweitens große Offenheit, die, wenn unbegrenzt, riskiert in ein diffuses Selbstverhältnis zu münden, welches auf ein Selbst verweist, das nicht nur positionslos bleibt, sondern, unfähig zu urteilen und zu unterscheiden, uferlos seine Form verliert; drittens ein sorgloses sich Verlassen auf die Lehrperson, das ein Ungleichgewicht im zwischenmenschlichen Verhältnis bedingt und wenn verstetigt, zu erziehungsähnlichen, hierarchischen Konstellationen tendiert, in denen sich Autorität herausbildet – dem entspräche ein sich unterordnendes Selbstverhältnis; oder viertens ein Intervenieren, das aus dem dringenden Bedürfnis resultiert, die Vakanz der Situation zu füllen und ein involviertes Selbst indiziert, das sich als Teil der Situation begreift und sich folglich für diese mitverantwortlich fühlt. Im Unterschied zur vierten Möglichkeit könnte mit Blick auf die ersten drei Möglichkeiten ein solcher Begriff von Verantwortung Selbstverhältnisse befördern, die in ihrer Tendenz zur einseitigen Maßlosigkeit – ob immunisierende Souveränität und Allmachtsgefühle, formlose Inkonsistenz und Unberechenbarkeit oder arglose Folgsamkeit – einem gleichwertigen Miteinander in Sozialbeziehungen sowie ebenbürtigen Auseinandersetzungen entgegenwirken. Das „Prinzip der Eigenverantwortung“, welches für alle gleichermaßen gilt, schließt wie oben beschrieben aus, dass Handlungen anderer in Betracht gezogen werden, um zu entscheiden, wem Verantwortung zugewiesen wird. Demnach erscheint eigenverantwortliches Handeln als ein von möglichen Einflüssen losgelöstes, für das Interaktion, Reaktion und wechselseitige Bedingungsverhältnisse irrelevant sind. In der Beziehung zu sich formte sich dann ein Selbst heraus, das sich alleinstellte und autonom machte, das sich „vogelbefreit“ oder sich untergibt.

Eine andere Form von Eigenverantwortung beschreibt eine weitere Lehrende. Bei dieser spielt das beschriebene Spannungsverhältnis von Selbstentfaltung und Anpassung an Erfordernisse der jeweiligen Rahmenbedingungen eine zentrale Rolle. Sie formuliert:

„[...] mein Anliegen, also wenn ich das mal ganz global sage, war einzelne Arbeitnehmer zu stärken, sich zu behaupten, Ich-Stärke zu entwickeln. Sie n bisschen vielleicht eh drauf hinzuweisen, dass wenn ich für jemanden arbeite, [ich] deswegen nicht eh hörig sein muss in Führungsstrichen. Eh, sich frei fühlen zu können, frei auch in der Entscheidung dies zu arbeiten oder jenes zu arbeiten, für jemand zu arbeiten oder eben nicht mehr, dass eh m di-, diese Abhängigkeit Arbeitgeber Arbeitnehmer nicht so einseitig (1) geprägt ist, wie das oft der Fall ist.“ (Manuela, I-Gew2-L)

Die Lehrende plädiert dafür, sich die Frage, warum man was, für wen arbeitet, offen zu stellen, und sie nicht vorschnell in Anbetracht scheinbarer Alternativlosigkeit abzutun. Sie ermutigt, die eigenen Bedürfnisse und beruflichen Wünsche ernst zu nehmen und sich die eigenen Handlungsspielräume bewusst zu machen. Im Sinne von „Ich-Stärke“ meint Selbstverantwortung dann ein reflexives Bewusstsein zu entwickeln, um die Möglichkeiten der Selbstbestimmung und -entfaltung im Beruf auszuloten. So verstanden prägt sie ein Selbstverhältnis aus, in dem Eigenständigkeit im Sinne einer umsichtigen und selbstgesteuerten Handlungsfähigkeit zentral ist.

In diesen Passagen spiegelt sich beispielhaft das Ringen um die konkrete Ausgestaltung der Machtbeziehungen zwischen Teilnehmenden und Lehrenden im Seminar. Es ist ein Austesten ihrer Positionen als Subjektivierungsinstanzen gegenüber den jeweils anderen und sich selbst. Dabei bleiben die vier in der Fachliteratur diskutierten Dimensionen, Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung, Aktivierung und Flexibilisierung, Selbstbehauptung und Selbstverantwortung (vgl. die tabellarische Übersicht zu Beginn des Beitrags) virulent. Die Lehrenden wählen die Lehr- und Übungsformen; die Teilnehmenden sind in deren Vollzug eingespannt, müssen sich folglich zu diesen verhalten; mit jenem Verhalten müssen wiederum die Lehrenden umgehen und dabei ihre Rolle als Seminarleitung wahren. Diese wechselseitigen Positionierungen, in denen die Rollen ausgehandelt werden, sollen gemäß dem pädagogischen Paradigma der Erwachsenenbildung in Abgrenzung zur schulischen Lehrpraxis auf „Augenhöhe“ erfolgen. Dieser Anspruch wird seitens der Lehrenden auch während der Seminare und in Interviews formuliert. Diesbezüglich sind die Machtbeziehungen relevant, in denen die Beteiligten zueinander stehen. Über deren konkrete Ausprägung offenbart sich etwas an der Frage der Verantwortung: denn mit der Zuschreibung von Verantwortung in einer Situation geht die Zuschreibung von Macht, im Sinne einer Gestaltungsmacht einher, d.h. es werden Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Situation unterstellt. Daher kann argumentiert werden, dass das Maß an zugeschriebener Verantwortung für eine Situation dem gestalterischen Anteil und Einfluss in einer Situation entsprechen sollte. Um dieses Verhältnis bestimmen zu können, muss die Situation definiert sein, d.h. es muss bestimmt werden, wo sie beginnt und wo sie endet.

In welchem Maße gehören die Aufgabenstellungen, die Lehrformen und die Konzeption von Übungen zu der performativen Situation, in der die Teilnehmenden sich während einer Übung befinden? Anhand der Konzeption der Übungen, inklusive ihrer Einbettung, Einführung und der Adressierung der sie potentiell ausführenden Teilnehmer_innen wird der Raum der Ungewissheit bestimmt und eingegrenzt, indem dieser ein Rahmen ge-

setzt wird. Die Teilnehmenden agieren folglich in eine geformte Ungewissheit hinein, die sich in einer bewusst hergestellten Ordnung ereignet, teilweise absichtlich erzeugt. Welche Verantwortungsordnungen leiten sich daraus für wen ab? Zwei der hier zitierten Lehrenden verweisen innerhalb des von ihnen durch die gewählten Übungen gesetzten Rahmens auf die volle Verantwortung der Teilnehmer_innen. An dieser Stelle könnte sich ein Machtgefälle abzeichnen, dessen Neigung in Richtung der Teilnehmer_innen weist. Umgekehrt können ebenso die Teilnehmer_innen ihre Positionierung in der Beziehung zu den Lehrenden behaupten, indem sie soziale Regeln setzen – beispielsweise in Form des geforderten Umgangs mit etwaigem Nein-Sagen. In jedem Fall stellt sich die Frage, bis zu welcher Neigung des Machtgefälles die Augenhöhe gewahrt bleibt.

Ausblick

Welcher ist nun der Wert, bzw. um welchen Preis wird beim Trainieren von Soft Skills Wissen erlangt? Auf Basis der obigen Analyse stelle ich die These auf, dass in diesen Schulungen die soziale Konstellation von Teilnehmenden und Lehrenden ein *Paradox* birgt: einerseits wird an die kritische Reflexion appelliert und Selbstständigkeit eingeübt, indem ein Handeln gefordert ist, bei dem man sich die volle Verantwortung für die Situation zuschreibt. Andererseits erfordern manche Lehrformen, gerade diese Eigenständigkeit und reflexive Distanz zu unterlassen, wenn sie sich auf die Seminarsituation selber richten: z.B. wenn sie verlangen, sich blind auf Übungen einzulassen und gewissermaßen vorweg die Haftung für das Unbekannte zu unterschreiben oder Teilnehmer_innen implizit dazu gedrängt werden, sich trotz Vorbehalten gegen eine Übung zum Mitmachen zu überwinden. Die Kompetenzen, die auf inhaltlicher Ebene programmatisch vermittelt werden, geraten im Vollzug des Trainings mit der handlungspraktischen Ebene in Konflikt, wenn sie sich gegen die Art und Weise, gegen die Lehrformen richten, durch die sie erlangt und eingeübt werden sollen.

Der Wert dieses Wissens entpuppt sich hier als ambivalent. So stellt sich mit Foucault die Frage wovon es abhängt, ob im Dispositiv des Soft Skill Trainings Asymmetrien vorgeprägt werden, die zur Dominanz einer Subjektivierungsinstanz über Andere beitragen können und somit einer einseitigen Unterwerfungs- und Abhängigkeitsdynamik Vorschub leisteten.

Sofern Soft Skill Trainings die Teilnehmer_innen einseitigen Machtgefällen aussetzen, können sie erschweren, dass sich eine Sozialkompetenz ausbildet, die Eigenverantwortung im Sinne der „Ich-Stärke“ beinhaltet,

welche einer umsichtigen und selbstgesteuerten Handlungsfähigkeit zu Gute kommt. Unterstützt hingegen das in Soft Skill Trainings vermittelte Wissen jene „ich-starke“ Sozialkompetenz, ermöglicht es den Arbeitnehmer_innen, jene zunehmend geforderten sozialen, kommunikativen und personalen Kompetenzen auszubilden, die im beruflichen wie im privaten Kontext genutzt werden können und sich auch aus beiden Sphären speisen. Dergestalt können diese Seminare eigenständiges Handlungsvermögen fördern und dazu beitragen sich im Kontext destabilisierter Erwerbsbiographien selbst zu behaupten.

Literatur

- Baethge, M. (1991): Arbeit, Vergesellschaftung, Identität – Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. In: Soziale Welt 42, H. 1, S. 6–20.
- Böhle, F. (2010): Erfahrungswissen und subjektivierendes Handeln – verborgene Seiten professionellen Handelns. In: Busse, S./Ehmer, S. (Hrsg.): Wissen wir, was wir tun? Beraterisches Handeln in Supervision und Coaching. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 36–54.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz/München: UVK.
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bührmann, A. D./Schneider, W. (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: Transcript.
- Corteel, D./Zimmermann, B. (2007): Capacités et développement professionnel. In: Formation emploi 98, H. 2, S. 25–39.
- Datchary, C. (2008). Gérer la dispersion: un travail collectif. In: *Sociologie du travail* 50, S. 396–416.
- Dewe, B./Weber, P. J. (2007): Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ehrenberg, A. (1999, c 1991): Le culte de la performance. Paris: Calmann-Lévy; [Neuaufgabe 1995] Paris: Hachette .
- Fisher, R./Ury, W./Patton, B. (1991): Das Harvard-Konzept. Der Klassiker der Verhandlungstechnik. Frankfurt am Main: Campus.
- Foucault, M. (1994/2001): Schriften: in vier Bänden. 4. 1980–88. Defert, D. (Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Glasl, F. (2004): Konfliktmanagement: Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater, Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Herzberg, H. (Hrsg.) (2008): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. u. a.: Peter Lang.
- Périlleux, T. (2003): La subjectivation du travail. In: *Déviance et Société* 27, H. 3, S. 243–255.
- Ricken, N. (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS.

- Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrück.
- Rosenberg, M. B. (2004): Das Herz gesellschaftlicher Veränderung: Wie Sie Ihre Welt entscheidend umgestalten können. Gewaltfreie Kommunikation – Grundlagen und Praxis. Paderborn: Junfermann.
- Saar, M. (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: Gehlhard, A./Alkemeyer T./Ricken, N. (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. Paderborn: Wilhelm Fink, S.17–28.
- Schlehe, J. (2003): Qualitative ethnographische Interviewformen. In: Beer, B. (Hrsg): *Methoden und Techniken der Feldforschung*. Berlin: Reimer, S.71–93.
- Strauss, A./Corbin, J. 1990/1996: Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schulz von Thun, F. (1998): Miteinander reden 3 – Inneres Team und situationsgerechte Kommunikation. Reinbek: Rowohlt.
- Vogelmann, F. (2014): Im Bann der Verantwortung. Frankfurt am Main: Campus.
- Voß, G. G./Moldaschl, M. (2002): Zur Einführung. In: Moldaschl, M./Voß, G. G. (Hrsg.): Subjektivierung von Arbeit. München: Hampp.
- Voß, G. G./Pongratz, H. J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 1, S.131–158.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art.22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>.

Epilog

Bewertung, Wertgebung, Inwertsetzung von Wissen – Jonglieren mit „Black-Boxes“?

Lorenz Lassnigg

1. Einleitung und Begrifflichkeiten

Die Beiträge dieses Bandes befassen sich mit verschiedenen Facetten der *inhaltlichen Seite* der Inwertsetzung von Wissen. Sie nehmen die Frage „Welches Wissen ist was wert?“ buchstäblich und befragen verschiedene Wissensformen (wissenschaftliches Wissen, Erfahrungswissen etc.) auf ihren Wert, oder untersuchen den Stellenwert von Wissen in bestimmten Phänomenen (z.B. Wissensarbeit, soziale Kompetenzen, Ausbildungswahl, Berufsfindung). In gewisser Weise tragen sie selbst zur diskursiven „Inwertsetzung“ bei, indem in unterschiedlichen Zugängen der *Stellenwert* von Wissen behandelt wird.

Dieser abschließende Beitrag nimmt eine andere Perspektive ein, und betrachtet die Phänomene der Inwertsetzung von der *prozeduralen Seite* her: Wie geht die „soziale Inwertsetzung“ von Wissen vor sich? Was sind wesentliche Bestandteile dieser Prozesse, was ist ihr Stellenwert, und welche Ergebnisse und Wirkungen haben sie im Rahmen der bildungswissenschaftlichen und der bildungspolitischen Diskurse? Wohin führen sie letztlich? Er ist also gewissermaßen auf der Ebene eines reflexiven „Metadiskurses“ der „Inwertsetzung“ angesiedelt, der die vorhandenen diskursiven Praktiken in ihren Argumentationsstrukturen untersucht, und auch fragt, worauf diese hinauslaufen: Führen sie letztlich zu einem gesellschaftlichen ‚Wert des Wissens‘, und welche Rolle spielt Erziehung und Bildung dabei? Die Form eines Epilogs wird gewählt, da einerseits eine implizite unterlie-

gende allgemeine Problemdimension des Bandes angesprochen wird, und andererseits keine ‚Antworten‘ beansprucht werden, sondern eher ein Ausblick auf Schwierigkeiten der Analyse von Inwertsetzung gegeben wird, um auch zur Weiterarbeit an diesem Thema zu motivieren.

Der Beitrag konzentriert sich auf die Ansätze und Methoden der ‚Objektivierung‘ von Inwertsetzungen im Bereich von Erziehung/Bildung, die insbesondere in der expansiven Rhetorik von ‚Evidenzbasierung‘ eine wichtige Rolle spielen: Politik und Praxis soll nicht aufgrund von ‚Ideologie‘, sondern von ‚Evidenz‘ geleitet werden. Es fragt sich jedoch, inwieweit die Evidenzbasierung selbst eine Ideologie ist. In Politik und Praxis setzen die AkteurInnen in verschiedensten Formen Ressourcen ein bzw. verteilen diese auch um, und entscheiden (explizit oder implizit) über deren Umfang. Dieser Einsatz von Ressourcen impliziert Bewertungen, und ‚Inwertsetzungen‘ sind auf diese Entscheidungen bezogen. Allerdings sind die Entscheidungen jedoch komplex und vielschichtig; es verbinden sich individuelle und kollektive Ebenen, und das Phänomen der ‚Objektivierungen‘ der Inwertsetzung muss ebenso vielschichtig gesehen werden.

Beispiele für die Objektivierung von Bewertungen im Bildungswesen sind die Leistungs- und Qualitätsbewertungen durch Assessments. In der Rhetorik der ‚Evidenzbasierung‘ werden sie als ‚objektive‘ Gründe für politische wie praktische Entscheidungen dargestellt; die werthaltigen Implikationen der Entscheidung für Evidenzbasierung werden jedoch unterschlagen. Mit dem Artefakt von ‚Qualifikationsrahmen‘ wurde eine Art von direktem ‚Inwertsetzungsinstrument‘ erfunden, das die Ergebnisse von Lern- und Bildungsprozessen objektivieren und vertikal (‚Levels‘) sowie horizontal (Sektoren, Länder, etc.) vergleichbar machen soll. Die Kreation von ‚Trends‘ oder Entwicklungen (die als zwangsläufig dargestellt werden, etwa TINA – ‚there is no alternative‘) ist ein weiteres Beispiel für ‚Objektivierung‘ als Verwandlung von Bewertungen in Tatsachen, das fundamentale Bedeutung für Politik und Praxis hat. Solche ‚Trends‘ sind u.a. Tertiarisierung und Akademisierung des Bildungswesens; steigende Wissensbasierung und Strukturwandel zur Wissensgesellschaft, sowie steigende Mobilität und Flexibilität durch Internationalisierung und Globalisierung (Pasternack et al. o.J.).

Die Erfahrungen des Autors mit der Entwicklung und Implementation des Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmens (EQR/NQR) in Österreich waren auslösend und instruktiv für diese vertiefende Auseinandersetzung (Lassnigg 2009, 2012a, 2013a). Hinter dem Schleier der ‚Objektivierung‘ von Qualifikationen wurden politische Kämpfe geführt und Entscheidungen getroffen, die v.a. ein möglichst vorteilhaftes Bild der nationalen Qualifikationsstruktur im europäischen und internationalen Vergleich

ergeben sollten. Interessenpolitisch wurde um die Positionierung verschiedener Ausbildungsgänge gekämpft. Die Beobachtungen führen zum Schluss, dass im NQR/EQR-Prozess der Anspruch von ‚Objektivierung‘ mit politisch gesetzten Bewertungen konkurriert.

Zwei Unterscheidungen im EQR und Bologna-Prozess sind hier hervorzuheben: erstens die stark betonte explizite ‚Knowledge-Skills-Competence (KSC)‘-Unterscheidung in der Grundstruktur des EQR,¹ die den Wissensbestandteil von anderen Aspekten von Qualifikation abgrenzt; zweitens die nicht explizierte Unterscheidung von wissenschaftlichem, in formaler Forschung gewonnenem Wissen gegenüber anderen durch praktische Erfahrung oder durch Weiterbildung erworbenen Wissensformen. Für den Hochschulbereich wurden im Bologna-Prozess durch die sog. Dublin-Deskriptoren „Kriterien für die Bewertung von Qualifikationen aus dem Hochschulbereich“ entwickelt,² so dass nun zwei kompatible, aber unterschiedliche Klassifikationen vorliegen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)³ wurden die Niveaustufen 6 bis 8 parallel zu den drei Bologna-Zyklen eingestuft, aber die Formulierungen wurden auch für nicht hochschulische und nicht wissenschaftsbezogene Qualifikationen geöffnet. Der EQR hat also eine Hierarchie von Niveaustufen definiert, aber gleichzeitig eine Hierarchie zwischen hochschulischen und anderen berufsbildenden Qualifikationen abgeschwächt. Im Hinblick auf die Unterscheidung von Berufs- und Hochschulbildung hat die Stufe 5 als Übergangsstufe zum Hochschulwesen im Laufe der Entwicklung an Bedeutung gewonnen, und die beiden ersten Zyklen der Bologna-Struktur (Bachelor und Master) haben gleichzeitig eine graduelle Überschneidung von Berufs- und Hochschulbildung konstituiert. Die akademische Forschung als Produktion von neuem wissenschaftlichen Wissen wurde auf den dritten Zyklus (PhD, oder Doktorat) bzw. Stufe 8 konzentriert. Über die Deskriptoren der Niveaustufen wird eine Hierarchie des Umganges mit Wissen konstituiert, die mit ‚Tatsachen‘ beginnt, dann mit Theorien ergänzt wird, und über einen reflexiven und kritischen Umgang mit Wissen schließlich die ‚Frontier‘ zur Gewinnung von neuem Wissen erreicht; parallel werden auch die Wissens-

-
- 1 Wobei die englischen Bezeichnungen teilweise schwer mit deutschsprachigen Bedeutungen von Wissen, Fähigkeiten-Fertigkeiten-Kenntnisse, Kompetenzen etc. in Beziehung zu setzen sind; vor allem der Skills-Begriff hat im Englischen eine zentrale Stellung und vielschichtige Bedeutung (Streeck 2012).
 - 2 „The Dublin descriptors were built on the following elements: > knowledge and understanding; > applying knowledge and understanding; > making judgments; > communications skills; > learning skills.“ (Bologna Working Group 2005, S. 65).
 - 3 Siehe: <http://ecahe.eu/w/images/3/34/EQF.pdf> (Abruf 17.12.2014)

bereiche von einem Feld bis Stufe 6 auf die Interdependenzen und Zusammenhänge zwischen Feldern erweitert (siehe Darstellung 1).

Abb. 1: Deskriptoren für Wissen auf den Niveaustufen des EQR

Levels	Knowledge...			
8	at most advanced frontier (field of work/study and interface between fields)			
7	highly specialized, some at forefront basis for original thinking and/or research (field of work/study) critical awareness of knowledge issues (field and interface between fields)			
6	advanced (field of work/study) critical understanding of theories and principles			
5	factual	theoretical,	comprehensive, specialized (field of work/study) awareness of the boundaries of that knowledge	
4	factual	theoretical in broad contexts (field of work/study)		
3	facts,	principles, processes, general concepts (field of work/study)		
2	basic factual (field of work/study)			
1 basic general				

Quelle: Eigene Darstellung aufgrund EQR-Text

In einem genuin politischen Prozess, der einerseits stark auf professionelle und wissenschaftliche Beiträge zurückgreift, bleiben andererseits die beiden zentralen Elemente, (i) Bewertung und (ii) Wissen implizit. Die eigentlichen Bewertungsvorgänge, die eine Transformation in Richtung Objektivierung erbringen sollen, werden hinter komplexen und letztlich unklaren

Begrifflichkeiten versteckt, etwa Lernergebnisorientierung, Kompetenz, Referenzrahmen, Niveaus-Levels oder Deskriptoren.

Für die Beschreibung dieser Beobachtungen werden zwei Begrifflichkeiten gewählt: Erstens der Begriff des „Jonglierens“ als Umgangsform der AkteurInnen mit den Bewertungsvorgängen; denn als wichtigster Aspekt wird das unabgeschlossene ‚In-Bewegung-Halten‘ innerhalb der Diskurse gesehen, das das (punktuelle) Treffen von politischen Entscheidungen begleitet. Dieser Begriff impliziert, dass es in den diskursiven Bewertungsvorgängen nicht um ein abschließendes Bewertungs-Ergebnis geht, sondern dass die Bewertungsdiskurse sozusagen eine Art Schleier bilden, hinter dem die aktuellen politischen Bewertungen ‚realpolitisch‘ stattfinden. Zweitens soll der Begriff der ‚Black-Box‘ für das Wissen festhalten, dass die Bedeutungen und Inhalte des Wissens (als ein zentrales Moment von Qualifikation) verdeckt bleiben müssen, weil die politischen Prozesse aufgrund der ihnen eigenen ‚Logik‘ der Komplexitätsreduktion nicht in der Lage sind, die tatsächliche Komplexität der Bedeutungen und Inhalte des Wissens zu bearbeiten. Durch diese Einschließung in die ‚Black-Box‘ erfolgt die Bearbeitung der Inhalte getrennt vom politischen Prozess in eigenen professionellen und wissenschaftlichen Diskursen, die aber wiederum wesentlich zum ‚Jonglieren‘ beitragen, indem sie zu keinen abschließenden Ergebnissen kommen können. In dieser Sichtweise werden die Bewertungsdiskurse also im Gegensatz zur vordergründigen ‚Ergebnisorientierung‘ der Politik als notorisch ‚nicht-ergebnisorientiert‘ eingeschätzt, weil sie eben den Inhalt der Qualifikationen aus den Diskursen ausklammern müssen.

Mit anderen Worten: In den politischen Aushandlungen werden die vorhandenen institutionellen Kategorien (Lehrberufe, berufsbildende Schulen, Fachhochschulen, Universitäten; man kann sich für jede dieser Kategorien eine ‚Black Box‘ vorstellen) einem Bewertungsschema unterworfen, ohne deren Inhalte zu analysieren und ohne die Lernergebnisse der erforderlichen Definition und Messung zu unterziehen. Gleichzeitig finden im Inneren der Institutionen (oder ‚Black Boxes‘) mehr oder weniger intensive Auseinandersetzungen um ihre Gestaltung und Ergebnisse statt, die jedoch vom Bewertungsprozess abgekoppelt sind (die Universitäten und Fachhochschulen werden beispielsweise formell der Bologna-Struktur zugeordnet, und führen gleichzeitig Widerstandsdiskurse gegenüber dieser Struktur und entwickeln Widerstandspraktiken; die gehobene Berufsbildung beansprucht, den Zugang zu wissenschaftlichem Wissen zu besitzen, und wird dennoch nicht entsprechend eingestuft).

Die beiden Begriffe – das Jonglieren und die ‚Black-Boxes‘ – können als Hypothesen aufgefasst werden, die weiterer Vertiefung bedürfen. Es wird nicht der Anspruch gestellt, dass sie die Bewertungsvorgänge im Zusam-

menhang mit Wissen und Qualifikation abschließend beschreiben oder erklären könnten, aber sie können vermutlich dazu dienen, diese Vorgänge weiter zu explizieren und zu ihrem Verständnis beizutragen. Im Folgenden wird versucht, dieses weite Feld ein wenig abzustecken und vielleicht zu erhellen.

Der Beitrag beschäftigt sich aus Platzgründen vor allem mit den Bewertungsvorgängen und vernachlässigt das Wissen. Dieses wird im Wesentlichen in der ‚Black Box‘ belassen, und die anschließende Frage, inwieweit der Blick in die ‚Black Box‘, also die explizite und differenzierte Berücksichtigung der Bedeutungen und Inhalte des Wissens, in den politischen Prozessen möglich wäre, und die ‚Objektivierung‘ der Bewertungsvorgänge verbessern könnte, muss offen gelassen werden.

2. Ansätze zur ‚Objektivierung‘ sozialer Bewertungsvorgänge von Qualifikation und Wissen zwischen Ökonomisierung und Sakralisierung

Soziale Bewertungsvorgänge statten ‚etwas‘ mit Werten aus, über die dann vortrefflich diskutiert werden kann. Diese Werte werden benannt; die grundlegendere Frage, was Werte eigentlich sind, liegt dabei außerhalb der Betrachtung im Bereich mehr oder weniger impliziter, disziplinär unterschiedlicher Prämissen. In jeder dieser Disziplinen, ob nun historisch, philosophisch, soziologisch, wirtschaftswissenschaftlich etc., gibt es wiederum unterschiedliche Positionierungen, die in die Bewertungsvorgänge in vielfältiger und gestreuter Weise, mehr oder weniger implizit, einfließen. Als einflussreiche Grundkonzepte auf dieser Dimension haben wir heute den vielzitierten individualistischen ‚Homo oeconomicus‘, den eher im Diskurs-Schatten stehenden gesellschaftlich dominierten ‚Homo sociologicus‘ (vgl. zur Gegenüberstellung Weise 1989) und den vermittelnden ‚Gemeinschaftsmenschen‘ des Kommunitarismus, der es nicht zu einer derartigen Markenbezeichnung (‚Homo communalis‘) gebracht hat (Etzioni 1996 [1988]).

Neben diesen „wertsetzenden“ Grundkonzepten enthalten im Bereich von Erziehung/Bildung und Wissen eine Vielzahl von Konzepten, Theoremen, Positionen oder Diskursen mehr oder weniger prominent, und mehr oder weniger implizit, Bewertungselemente, obwohl es von den Themen her vordergründig nicht um Bewertungen geht. Beispiele sind die Unterscheidung von Erziehung und Bildung, die ‚Bildungsexpansion‘, die

Hochschulstrukturen (das ‚Humboldt-Modell‘ und die ‚Massenuniversität‘) und die konzeptionellen Grundlagen der Berufsbildung.

In diesem Abschnitt werden drei wichtige kontrastierende Zugänge zu sozialer Inwertsetzung von Wissen und Erziehung/Bildung im Hinblick darauf untersucht, wie sie an eine Objektivierung von Werten herangehen, und wie weit sie dabei kommen:

- Erstens der ökonomische Zugang (2.1), der, ausgehend vom aufgrund seiner Präferenzen (d.h. subjektiven Bewertungen) rational entscheidenden Homo oeconomicus, die Schaffung von Werten dem Markt überantwortet, und die soziale Inwertsetzung durch Vermarktung, Kapitalisierung und die Gestaltung von Märkten bewerkstelligt;
- zweitens der soziologische Zugang (2.2), der in seiner klassischen Version von einem durch ein institutionalisiertes Wertsystem sozialisierten Homo sociologicus ausgeht, der regelgesteuert handelt; die soziale Inwertsetzung erfolgt durch Institutionalisierungen;
- drittens ein heterogener multidisziplinärer Zugang (2.3), der den Wert des Wissens und seiner Verwendung in der gesellschaftlichen Entwicklung in einem Spektrum zwischen Funktionalisierung und Sakralisierung interpretiert; in diesem Zugang wird ‚Innovation‘, vorwiegend in ihrer wirtschaftlichen Seite, als Form sozialer Inwertsetzung interpretiert.

2.1. Homo oeconomicus und Facetten der ökonomischen ‚Inwertsetzung‘: ‚Objektivierung‘ durch Vermarktung und Kapitalisierung

Der Homo oeconomicus geht von seinen subjektiven Bewertungen aus und realisiert Werte durch den Kauf und Verkauf von Waren, oder durch Investition von Kapitalien, was nur eine andere Form von Kauf und Verkauf ist. Die ‚soziale Inwertsetzung‘ geht über die Errichtung und Gestaltung von Märkten vor sich und die ‚Objektivierung‘ erfolgt über die Beobachtung oder Berechnung von aggregierten Preisen (Zinsen). In dieser Welt hat im Prinzip alles einen Preis (auch wenn dieser nur indirekt erschlossen wird, und den AkteurInnen vielleicht gar nicht bewusst ist), und alles kann auch marktförmig untersucht werden (vom Heiratsmarkt bis zur ökonomischen Theorie der Politik oder der Kultur).

In der radikalen neoliberalen Theorie ist der Markt das (einzig sinnvolle und praktikable) objektivierte Informationssystem, das über die vorhandenen Werte Auskunft gibt, indem er die nicht weiter hinterfragten subjektiven

ven Bewertungen über die getroffenen Entscheidungen aggregiert („De gustibus non est disputandis“). Grundsätzlich erreicht der Markt auch die bestmögliche Produktion und Verteilung knapper Güter.

Die soziale Wertentscheidung verschiebt sich daher auf die Fragen nach der Einrichtung und Gestaltung von Märkten, und auf Basis des Homo oeconomicus sind Märkte grundsätzlich anderen Bewertungsformen überlegen. Die Konzepte der Knappheit und Opportunitätskosten⁴ sind also die (vermutlich wichtigste) konzeptionelle Weichenstellung für Wertdiskurse, die dann über den Begriff des Marktversagens ein Scharnier zur Politik wie auch einen analytischen Leitbegriff für die wirtschaftswissenschaftliche Betrachtung der Welt ergibt. Über das Konzept der rationalen Entscheidungen auf dem Hintergrund subjektiver Bewertungen hinaus enthält das Konzept der Knappheit die Wertentscheidung, die Welt unter diesem Gesichtspunkt der Allokation knapper Güter zu betrachten: Es wird axiomatisch immer mehr gebraucht als gerade da ist. Aus analytisch-modelltheoretischen Beweisführungen, dass die Allokation am effizientesten marktförmig erfolgen könnte, folgt die weitere Wertentscheidung, dass, wo immer sinnvoll und möglich, die Allokation auch marktförmig erfolgen soll. Es wird hier also die Transformation von der ersten Errichtung von Märkten zur Marktwirtschaft und Marktgesellschaft, wie sie Karl Polanyi als „Great Transformation“ in den Anfängen v.a. über die Einführung von Arbeitsmärkten analysiert hat, in immer weitere Bereiche und Verästelungen vorangetrieben.

Der Begriff des Marktversagens kehrt – aus ökonomischer Betrachtung folgerichtig – die Beweislast um, indem die Entscheidung für andere Allokationsmechanismen (Politik) darauf aufgebaut werden soll, dass der Markt aus technischen oder ethischen Gründen keine besseren Lösungen erlaubt. Hier kommt also die Ethik ins Spiel, die bestimmte Güter dem Handel entziehen soll (obwohl sie im Prinzip handelbar sind: Beispiel Sklaverei). Die Politik entscheidet über die Grenzziehung zwischen handelbaren und nicht handelbaren Gütern, und in analytischer Hinsicht sind Vergleiche der Ergebnisse zwischen marktmäßigen und anderen Formen der Allokation ein wichtiger Maßstab für die heranzuziehende Allokationsform. Eine Wertentscheidung wird in vordergründig technisch-pragmatische Entscheidungen transformiert.

4 Das Konzept der Opportunitätskosten ist in diesem Zusammenhang sehr wichtig für die Inwertsetzungsstrategie, weil es den ökonomischen BeobachterInnen ermöglicht, Preise anzusetzen (und damit marktmäßiges Verhalten zu unterstellen), die den AkteurInnen selbst gar nicht bewusst sein müssen (es findet also ein unbewusst rationales Verhalten statt).

Im Folgenden wird für die beiden Bereiche des Wissens und der Erziehung/Bildung untersucht, welche Strategien der sozialen Inwertsetzung und der Objektivierung auf der Basis des Homo oeconomicus eingesetzt werden. Es erscheint im Hinblick auf das zusammenhängende Verständnis der ökonomischen Inwertsetzung von Wissen und Erziehung/Bildung wichtig, dass hier unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden, die die beiden Bereiche eher trennen als kombinieren. Im Bereich des Wissens geht es darum, durch die Etablierung bzw. Erweiterung von Eigentumsrechten gestaltend in den Markt einzugreifen, um die Produktion anzukurbeln und die Allokation zu verbessern. Durch diese Verfahren, die in der Literatur als ‚Akademischer Kapitalismus‘ bezeichnet werden, soll die ökonomische Inwertsetzung näher an die ProduzentInnen herangeführt werden, um deren Entscheidungen stärker an die Nachfrage zu binden. Ein ursprünglich öffentliches Gut wird privatisiert und kapitalisiert. Im Bereich von Erziehung/Bildung sind die ökonomischen Ansätze der sozialen Inwertsetzung durch Vermarktung und Kapitalisierung in Form des ‚Humankapitals‘ bereits weit fortgeschritten.

2.1.1. Ökonomische Inwertsetzung von Wissen: „Intellectual Property Rights (IPR)“

Im Bereich des Wissens wird als entscheidender Schritt in Richtung Objektivierung durch Vermarktung das US-amerikanische Bayh-Dole-Gesetz von 1980 gesehen, das die Eigentums- und Nutzungsrechte von durch Bundesmittel geförderten Forschungsergebnissen von der Bundesregierung zu den Universitäten bzw. auch zu gemeinnützigen und kleinen Unternehmen verlagerte, wenn diese es beantragten. Es geht um ‚Turning Science into Business‘ (OECD 2003), und die meisten Länder sind in der einen oder anderen Form diesem Beispiel gefolgt, auch in Deutschland und Österreich wurden die Rechte zu den Institutionen transferiert.⁵

Die Rolle, die diese Veränderungen für die Produktion und Nutzung des Wissens gespielt haben, und ob diese zu einer Verbesserung oder Verschlechterung geführt haben, ist umstritten. Die Patent- und Lizenz-Aktivitäten wie auch die Einnahmen haben zugenommen, aber im Vergleich zur gesamten Forschungs- und Transfertätigkeit nur sehr moderat. Ob die In-

5 20 Jahre nach Bayh-Dole liegen die Verwertungsrechte bereits mehrheitlich bei den Universitäten (18 Länder), nur in Russland bei der Regierung, in manchen Ländern bei den ErfinderInnen (fünf Länder; zuzüglich ein Land Institution und ErfinderInnen), in manchen Ländern gibt es noch erweiterte Bestimmungen; außeruniversitäre Forschungsinstitutionen haben mit nur zwei Ausnahmen die Eigentumsrechte (OECD 2003, S.24–26).

novationstätigkeit (also die ökonomische Nutzung) verstärkt wurde, ist ebenfalls unklar. Es gibt einschlägige ForscherInnengruppen, die – mit Ausnahme der Biotechnologie – eher einen geringen Einfluss dieser formalisierten Aktivitäten auf das Innovationsgeschehen beobachten (Mowery/Sampat 2005; 2000; Mowery et al. 2001). Es gibt auch das Camp der ‚Open Innovation‘ (Chesbrough 2003; Chesbrough/Vanhaverbeke/West 2006),⁶ das durch die Politik der Eigentumsrechte eher Verzögerungen als Verbesserungen im Innovationsgeschehen erwartet. Andere Positionen stellen diese Bewertungsformen nicht gegeneinander, sondern ordnen den Eigentumsrechten und der ‚Open Innovation‘ unterschiedliche Funktionen in der Wissenschaft zu (David 2003; 2004).

Im Sinne der ‚Objektivierung‘ besteht also eine Diskrepanz zwischen substantiellen Forschungsergebnissen und institutionellen Politiken.

2.1.2. Ökonomische Inwertsetzung von Erziehung/Bildung: ‚Humankapital‘

Im Erziehungs- bzw. Bildungswesen hat sich die ökonomische Inwertsetzung im Anschluss an die (Wieder)-Erfindung des ‚Humankapitals‘ in den 1960er-Jahren (in den Grundzügen stammt dieses Konzept bereits aus der klassischen Ökonomie; Hodgson 2014) zu einem hegemonialen Diskurs entwickelt. Wie in jedem hegemonialen Diskurs ist das Konzept umkämpft; es hat es schon zum Unwort des Jahres (2004) gebracht, und eine Kritiklinie läuft entlang der Grenze zwischen ökonomischen und nicht-ökonomischen Bewertungsvorgängen. Während es ökonomisch gesehen um eine Aufwertung geht, werden außer-ökonomisch – v.a. philosophisch – vielfältige Aspekte einer Abwertung oder Entwertung der Menschen postuliert.⁷ Hier ist sehr typisch, das eingangs dargestellte Jonglieren am Werke. Obwohl der hegemoniale Diskurs den generell hohen wirtschaftlichen Wert von Humankapital außer Frage zu stellen scheint, ist jedoch eine empirische Objektivierung der Bewertungsvorgänge im Erziehungs-/Bildungswesen bisher in der Tat nur sehr unzureichend gelungen:

6 Siehe auch: www.openinnovation.net/category/henry-chesbrough/ (Abruf 17.12.2014).

7 Die philosophischen Diskurse sind hier jedoch ebenfalls gespalten. Während manche Autoren (Liessmann) auf die Kant'sche Unterscheidung von Wert und Würde zurückgreifen, und der Bildung als Aspekt der Würde des Menschen die Zuschreibung eines Wertes (der der Sphäre der Ökonomie jenseits der Würde zugerechnet wird) prinzipiell ablehnen, bauen andere (Kallhoff) durchaus auch auf der ökonomisch begründeten Unterscheidung von öffentlichen und privaten Gütern auf, und akzeptieren somit die Theorie des Marktversagens.

- Die dafür entwickelten Methoden und Instrumente sind unbestreitbar in der Lage, in verschiedenen Versionen ökonomische Werte für Aktivitäten und Ergebnisse von Erziehung/Bildung festzustellen, und zwar (i) volkswirtschaftlich einen Beitrag zum Wirtschaftswachstum, (ii) mikroökonomisch Renditen im Rahmen der individuellen Einkommen, (iii) Beiträge zur betrieblichen Produktivität nachzuweisen. Zu diesen Aspekten gibt es langjährige und teilweise konvergierende Schätzungen, jedoch auch große theoretische und empirische Divergenzen hinsichtlich der Messungen und der Interpretationen. Für die Politik wird daraus als gemeinsamer Nenner auf einen (zumindest diskursiv) hohen Wert von Bildung/Erziehung geschlossen. Näher besehen handelt es sich jedoch weitestgehend um ‚work-in-progress‘. Dem berühmten Diktum Tony Blairs über die Prioritäten für ‚Education, Education, Education‘⁸ als Paradigma der hohen Bewertung steht das Paradigma des ‚Education Gospel‘ (Grubb/Lazerson 2007) gegenüber, demzufolge eine tatsächlich gestiegene wirtschaftliche und gesellschaftliche Bedeutung von Bildung/Erziehung stark hypostasiert und in uneinlösbar hohe Erwartungen umgesetzt wird.
- Die Grenze des Marktes liegt beim ethischen oder technischen Marktversagen. Wie die Objektivierung der Werte ein breites Spektrum an Positionen umfasst, so besteht auch in der Frage der Anwendbarkeit des Marktes bzw. des Auftretens und der Wahrscheinlichkeit von Marktversagen bei der Inwertsetzung von Erziehung/Bildung ein breites Spektrum an Positionen zwischen politischen Markt-FundamentalistInnen und stark institutionell orientierten Positionen, die für die allokativen Funktionsfähigkeit jedenfalls hohe Gestaltungsaufgaben sehen. Für den Bereich der Pflichtschule besteht großes Einverständnis, dass dieser als öffentliches Gut finanziert werden soll, mit Wettbewerbselementen in der Bereitstellung. Für den Bereich der Hochschulbildung gibt es weitgehende Vorschläge zur Ausdehnung der marktförmigen Bereitstellung, die jedoch sehr starke und abgewogene Design-Elemente zur Vermeidung von falschen Anreizen beinhalten (vgl. die Schriften von Nicholas Barr; sowie Jacobs/van der Ploeg

8 Siehe: www.theguardian.com/politics/2001/may/23/labour.tonyblair (Abruf 17.12.2014). Full text of Tony Blair's speech on education launching Labour's education manifesto at the University of Southampton. 23 May 2001.

2006).⁹ Für den Bereich zwischen Pflichtschule und Hochschulbildung, wo die Berufsbildung typischerweise angesiedelt ist, ist die ökonomische Inwertsetzung empirisch bisher nur sehr schwach ausgebildet. Tendenziell wird in diesem Bereich eine schulisch-staatliche Bereitstellung als ineffizient eingeschätzt, und eine betriebs- und beschäftigungsnahe Bereitstellungsform präferiert (Middleton/Ziderman/Van Adams 1993; Busemeyer/Trampusch 2012).

- Da eine echte marktförmige Inwertsetzung im Erziehungs-/Bildungswesen bisher nur sehr rudimentär verwirklicht ist, wird versucht, über die verschiedenen erwähnten analytischen Instrumente (Wachstumsmodelle, Renditeschätzungen) mehr Transparenz über das Verhältnis von Aufwendungen und Ergebnissen, und teilweise auch über das Ausmaß von Marktversagen zu erlangen. Diese Ansätze beziehen sich bisher aber im Wesentlichen pauschal auf gesamte nationale oder regionale Erziehungs-/Bildungssysteme, und können aufgrund der Komplexität dieser Systeme nur wenig Aussagen über Teilbereiche machen. Insgesamt besteht in diesen Forschungen eine starke Betonung des Hochschulwesens, während im Bereich der Berufsbildung eine Lücke zu konstatieren ist. Dieses Ungleichgewicht ist auch dadurch bedingt, dass die ökonomische Betrachtungsweise zunächst eng mit dem Strukturwandel und den technisch-wissenschaftlichen Entwicklungen der 1960er- und 1970er-Jahre, und der parallel stattfindenden Hochschulexpansion verbunden war. Bis heute sind die Fragen der Inwertsetzung der Berufsbildung und auch der Erwachsenen-/Weiterbildung weitgehend Neuland. Eine Ausnahme ist die Lehrlingsausbildung bzw. das Duale System, das bis zu einem gewissen Grad marktförmig über die Ausbildungsentscheidungen der Betriebe gesteuert wird; hier gibt es in Deutschland und der Schweiz mittlerweile elaborierte Kosten-Nutzen-Analysen.
- Eine weitere Methode, die eher indirekt über den ökonomischen Wert von Erziehung/Bildung Aufschluss gibt, sind die Analysen über Beschäftigung/Arbeitslosigkeit, Übergänge und Matching/Mismatch von Angebot und Nachfrage der AbsolventInnen. Vor allem der Aspekt von Mismatch wird in jüngerer Zeit verstärkt

9 Nicholas Barr: <http://econ.lse.ac.uk/staff/nb/> (Abruf: 17.12.2014)

behandelt (vgl. z.B. die CEDEFOP-Analysen).¹⁰ Bei dieser Betrachtungsweise kann auch die Berufsbildung einbezogen werden, es ist jedoch der (erwartete) Referenzstandard nicht von vornherein klar, um den Wert einer Ausbildung einzuschätzen. Teilweise werden Opportunitätskosten berechnet (etwa von verzögerten oder nicht erfolgreichen Übergängen Schule/Ausbildung in Beschäftigung), teilweise werden Vergleiche etwa zwischen Berufsbildung und Hochschule gemacht. Auch Unternehmensbefragungen und Prognosen über Angebot und Nachfrage geben bestimmte Aufschlüsse, die teilweise auch im internationalen Vergleich interpretiert werden. Bei diesen Methoden treten ähnliche Probleme auf, wie bei den eingangs erwähnten Wachstumseffekten und Renditeschätzungen: Es gibt einen Bias zugunsten der Hochschulen, und internationale Vergleiche sind aufgrund der Komplexität und der Unterschiedlichkeit der Berufsbildung nicht aussagekräftig.

- Ebenfalls indirekt wird versucht, Wertaspekte von Erziehung/Bildung auf nationaler Ebene über internationale Vergleiche (v.a. die OECD-Indikatoren über Input-Prozess-Output-Outcome und die verschiedenen Leistungserhebungen) zu erfassen. Dies wird einerseits in Form von Rankings als besser/schlechter interpretiert, und gibt andererseits auch Ansatzpunkte für vertiefende Analysen (von Davier et al. 2013). Diese Instrumente werden für vordergründig objektivierte Bewertungsvorgänge genutzt (z.B. das gute Abschneiden Finnlands in PISA oder die guten Werte Deutschlands und Österreichs bei der Jugendarbeitslosigkeit), der Objektivierungsgrad ist jedoch gering, da die Rankings nur deskriptiv sind, und viele Interpretationsprobleme auftreten. Bei der Positionierung spielen viele Faktoren eine Rolle, und die Bewertung eines bestimmten Rangplatzes ist nicht selbstevident.

Dieser kurze Überblick deutet die vielfältigen Ansätze zur Objektivierung der ökonomischen Inwertsetzung von Bildung/Erziehung an; die nähere Betrachtung zeigt jedoch, dass die Objektivierung der Inwertsetzung sowohl durch Vermarktung als auch durch analytische Methoden trotz beträchtlicher Anstrengungen nach wie vor ein Ideal ist, dem man bestenfalls ansatzweise näher gekommen ist. Nichtsdestoweniger haben die Ansätze eine

¹⁰ www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/analysing-skill-mismatch/index.aspx (Abruf 17.12.2014).

starke diskursive Bedeutung, indem sie das Erziehungs-/Bildungswesen im Hinblick auf politische und gesellschaftliche Prioritäten hoch bewerten, und die verschiedenen AkteurInnen unter Druck setzten, diesem postulierten hohen ökonomischen Wert gerecht zu werden.

2.2. Homo sociologicus: funktionale oder legitimatorische Institutionalisierung von Werten und Rationalität der Regelbefolgung

An dieser Stelle kommen die Institutionen ins Spiel, die von den unterschiedlichen Disziplinen unterschiedlich positioniert werden, und die für die Analyse und Interpretation von Bewertungsvorgängen entscheidend sind. Gegenüber den Marktprozessen, die die subjektiven Werte und Bewertungen (Präferenzen) in den Austauschprozessen über die Preisbildung zu einem kollektiven Ergebnis bringen, sind Institutionen soziale Formen von kollektiven Werten und Normen, die sich durch emergente gesellschaftliche Prozesse der Aggregation von Handlungen oder Praktiken herausbilden, und ab einem bestimmten Punkt auch formale Bedeutung erlangen und die Befolgung der institutionalisierten Normen seitens der Betroffenen ermöglichen und verlangen (müssen).¹¹ Der ‚Homo sociologicus‘ ist der Paradetyp des normengesteuerten Rollenspielers, der in den kritischen Diskursen im Vergleich zum ‚Homo oeconomicus‘ jedoch viel weniger oder keine (explizite) Rolle spielt. Während der Homo oeconomicus ein zentrales schulbildendes Konzept darstellt, das auch mit dem Rational-Choice-Ansatz in andere Disziplinen ausgreift, sind die Rationalitätskonzepte in der Soziologie stark ausdifferenziert. Im Folgenden werden die den einfachen Funktionalismus überschreitenden neo-institutionalistischen Zugänge kontrastierend behandelt.

In der institutionellen Ökonomie werden Institutionen als Ergänzung (institutionelle Rahmung, v.a. Herstellung und Sicherung der Eigentumsrechte) und teilweise Modifikation des Marktes gesehen, der sozialwissenschaftliche Institutionalismus sieht sie eher als konkurrierend zum Markt. Das wesentliche Element ihrer Handlungssteuerung sind Regeln. An die Stelle der Annahme der *rationalen Entscheidung* aufgrund der individuellen Präferenzen tritt die *Rationalität der Regelbefolgung* (March/Olsen 1995).

11 Dies ist hier sehr verkürzt dargestellt, es gibt viele ‚Institutionalisten‘ (ökonomischer und soziologischer, ‚alter‘ und ‚neuer‘, historischer etc.), die sich auch in grundlegende Fragen unterscheiden, hier geht es aber darum, bestimmte Grundzüge im Vergleich zum ökonomischen Denken herauszuarbeiten.

Im Hinblick auf Erziehung/Bildung ergibt sich hier eine doppelte Perspektive, einerseits geht es um allgemeine gesellschaftliche Mechanismen der Etablierung von Werten und Normen (wobei bei der Regelbefolgung ihre Etablierung in den Hintergrund tritt und die Persistenz habitualisierter Regeln als Ersatz für die ökonomische Rationalität im Mittelpunkt steht), andererseits geht es darum, welche Rolle die Etablierung von Wertmustern im Vergleich zu anderen Inhalten spielt (das Wahre, Gute, Schöne in der Kantisch-deutschen Version; Knowledge, Skills, Competences im EQR; Judgement im Bologna-Rahmen), wie diese vor sich geht („Habitualisierung“), und um welche Wertmuster es geht (Meritokratie, Konsumerismus).

Eine Grundidee des soziologischen Neo-Institutionalismus, der das einfache Konzept des ‚Homo sociologicus‘ überschreitet, und anstelle des Funktionalismus v.a. legitimatorische Aspekte setzt, besteht in der Unterscheidung von technischen (funktionalen) Organisationen, in denen die Produktionsfunktion definiert ist und die Struktur der Funktion folgen soll, einerseits und ‚lose gekoppelten‘ institutionellen Organisationen andererseits, deren technische Funktionsweise nicht bekannt ist und auch nach Einschätzung der ForscherInnen aufgrund der speziellen Qualität der Tätigkeiten oder Leistungen nicht technisch festgelegt werden kann (vgl. die klassischen Beiträge von Weick 1976 und Meyer/Rowan 1977). In diesem zweiten Typ von Organisation schützt und legitimiert die formale Struktur die Tätigkeiten in ihrem Inneren, die nicht technisch-funktional, sondern regelgeleitet erfolgen, und einer eigenen Erklärung bedürfen. Dieses ‚Technologiedefizit‘ in Erziehung/Bildung ist Gegenstand langjähriger Diskussionen, die von Niklas Luhmann moderiert wurden. Die Bildungsökonomie setzte sich ursprünglich darüber hinweg und versuchte, technische Produktionsfunktionen anzuwenden, später, mit dem Einzug des Institutionalismus in die Ökonomie, wurde dieser Anspruch abgeschwächt und durch die Logik von Prinzipal-Agent-Modellen ersetzt, wo der Prinzipal die Agenten nicht oder nur teilweise kontrollieren kann.

Im Vergleich zur klassischen Soziologie ist auch hier (in einer gewissen Analogie zur Ökonomie) die substantielle Seite der Werte in den Hintergrund getreten (welche Werte sind zentral für den gesellschaftlichen Fortbestand?), und die prozedurale Seite hat an Bedeutung gewonnen (welche Rolle spielen Werte in den gesellschaftlichen Reproduktions- und Veränderungsprozessen?). Die soziale Inwertsetzung von Wissen und Erziehung/Bildung und ihre Objektivierung erfolgt hier über die Analyse der gesellschaftlichen Bedeutung der Institutionen in diesen Bereichen. Die ökonomische Rationalität ist ein Teil der breiteren Gesellschaft, und in Begriffen der Ökonomie sind hier Fragen im Bereich des Marktversagens angesprochen.

2.2.1. Die Institutionalisierung der Wissenschaft als ‚Ethos of Science‘ in der Universität – und ihre Delegitimation durch Ökonomisierung

Für das Verständnis der gesellschaftlichen Bewertungsvorgänge des Wissens sind die klassischen Studien von Robert Merton zur Wissenschaftssoziologie ein zentraler Ansatzpunkt. Er zeichnet die Entwicklung der modernen (Natur)-Wissenschaft als institutionelle Etablierung eines außer Frage stehenden kollektiven Wertes. In der Sprache der heutigen Ökonomie handelt es sich um die Produktion eines öffentlichen Gutes, das am Markt nicht effizient zur Verfügung gestellt werden kann.¹² Merton (1973 [1942], S.273) hat diesen Aspekt noch vor der McCarthy-Ära als einen der vier Eckpunkte seines ‚Ethos of Science‘ (neben Universalism, Disinterestedness und Organized Skepticism) folgendermaßen formuliert: „Communism‘ in the nontechnical and extended sense of common ownership of goods, is the second integral element of the scientific ethos.“¹³ Im Modell des Homo sociologicus wäre dieses Ethos sozusagen das etablierte Regelsystem, das sich auch in den RollenspielerInnen etablieren und von diesen umgesetzt werden muss. Dies erfolgt im institutionellen Modell der Universität, in dem der instrumentelle Faktor von ökonomischen Anreizen nach dem theoretischen Ansatz nachgeordnet wirkt, es sei denn, das etablierte Regelsystem wird durch andere Formen der Institutionalisierung zerstört. Der Akademische Kapitalismus ist genau die entgegengesetzte Vorstellung von Institutionalisierung, und zerstört in der Sicht von Merton unter der Flagge der Modernisierung eine der zentralen Institutionen der Moderne.

Auch bei der Analyse der ‚Amerikanischen Universität‘ im Spätwerk von Talcott Parsons spielt die Institutionalisierung von Werten und ihre Weitergabe im Sinne des Homo sociologicus eine wesentliche Rolle. Zwei Aspekte sind bei Parsons bemerkenswert. Erstens wird die Universität als Institution des kulturellen Systems zur Aufrechterhaltung der Gesellschaft (‚latent pattern maintenance‘) eingeordnet, deren Aufgabe einerseits die ‚Treuhandschaft‘ über das jeweils vorhandene Wissen und andererseits die Aufrechterhaltung und Übermittlung der Wertbindung an die kognitive Rationalität ist (Parsons/Platt 1990 [1973]; Stock 2005; Rustemeyer 2005).

12 Diese Sichtweise wurde auch in der Wirtschaftswissenschaft übernommen und insbesondere im Bereich der Informationsökonomie als Marktversagen in der Grundlagenforschung theoretisiert. Da die Anwendungsmöglichkeiten von neuen Forschungsergebnissen zunächst nicht absehbar sind, sind sie auch ökonomisch hinsichtlich der zu erwartenden Erträge nicht bewertbar und können daher nicht am Markt gehandelt werden. Konsequenzen sind die Produktion in Form öffentlicher Güter und die staatliche Finanzierung/Förderung.

13 Bezeichnenderweise wird der Merton'sche Originalausdruck heute in der Zeit des Akademischen Kapitalismus meistens fälschlich in ‚Kommunitarismus‘ umformuliert.

Da die kognitive Rationalität als Wertmuster im Zentrum der gesellschaftlichen Entwicklung steht, ist der allgemeine Zugang zu diesem Wertmuster eine wesentliche Aufgabe. Daraus ergibt sich der zweite Aspekt der ‚Bildungsrevolution‘, die die Expansion des Zugangs zum Bildungswesen als langfristige fundamentale historische gesellschaftliche Transformation – analog zur industriellen und demokratischen Revolution – sieht, die letztlich in der universellen Hochschul-/Universitätsbildung endet (Parsons, 1985, S.120–125 [1971]).

Einer der Klassiker des organisatorischen Institutionalismus, Johan P. Olsen (2005), analysiert die langfristige Entwicklung der Universität in der Spannung von Funktionalismus und Institutionalismus. Diese Analyse kann auch im Hinblick auf verschiedene Regimes sozialer Inwertsetzung interpretiert werden. Er geht von der Unterscheidung des Humboldt-Modells und der U.S.-Universität aus, erweitert die Analyse aber auf vier unterschiedliche idealtypische „Visionen“ der Universität:

- (1) die selbststeuernde Gemeinschaft von Gelehrten mit konstitutiven Regeln (altes Ideal; „Ethos of Science“),
- (2) die Universität als Instrument für staatliche politische Programme (Staatenbildung 19. Jahrhundert),
- (3) die repräsentative Demokratie mit Verhandeln und Mehrheiten (1960er- bis 1970er-Jahre),
- (4) die Universität als Dienstleistungsunternehmen in kompetitiven Märkten mit Marktpreisen und kompetitiver Selektion (1980er-Jahre und Folgende; „Akademischer Kapitalismus“).

Historisch verweist er auf eine gewisse Abfolge von den (1) selbststeuernden Gemeinschaften der Gelehrten zu den (4) Dienstleistungsunternehmen, gleichzeitig hat es aber auch starke Überschneidungen zwischen zwei oder mehreren Visionen immer gegeben. Die ‚Visionen‘ sind also nicht diskrete Modelle, sondern Facetten realer Modelle, die in unterschiedlichen Kombinationen und Gewichtungen vorkommen. Das Humboldt-Modell wäre eine Kombination von (1) und (2), während die unternehmerische Universität tendenziell eine Verabsolutierung von (4) darstellt. Hier wird keine Abfolge konstruiert, die mit begründeter Notwendigkeit abläuft, sondern es wird eine Vielfalt an unterschiedlichen Gewichtungen angenommen, die im Zeitverlauf bestimmten Ansprüchen und Krisen ausgesetzt sind und sich verändern.

In einer Analyse der Europäischen Hochschulpolitik arbeitet er eine tiefe Kluft zwischen den Sichtweisen und Einstellungen im Hochschulsektor (intern) einerseits und den Sichtweisen der Europäischen Institutionen

(extern) andererseits heraus, die mit den jeweils vertretenen grundlegenden Wertmustern zu tun hat. Für Europa wird konstatiert, dass das Humboldt-Modell real (noch) eine starke Verbreitung hat, und dass die EU-Politik stark die Vision (4) forciert, ohne jedoch die anderen Aspekte genügend zu würdigen. Insbesondere der Aspekt der Demokratisierung wird fast völlig übersehen.

- Auf Seite der politischen Europäischen Institutionen wird eine klare Orientierung auf instrumentelle ökonomisch-technologisch ausgerichtete Reformen festgestellt.¹⁴ Seitens der EU-Politik wird tendenziell für eine differenzierte Struktur nach dem US-Modell plädiert.
- Auf der Seite der Hochschulen wird von der „Magna Charta Universitatum“¹⁵ ausgegangen, die 1988 zur 900-Jahr-Feier der Universität von Bologna von über 400 RektorInnen aus Europa unterzeichnet wurde, und die fundamentalen Werte und Rechte einer (europäischen) Universität darlegt, darunter

„loyalty to ideals such as the University's moral and intellectual autonomy from all political authority and economic power; teaching and research in universities as inseparable, and cooperation across political and cultural borders“ (Olsen 2005, S. 18).

Die Position der ‚Academia‘ wird in diesem Sinne beschrieben.

„Support was given to a public service model and it was argued against making higher education solely market driven, because the market logic does not apply easily to education. The commission was also attacked for giving too little attention to education as a cultural good with a contribution to social cohesion.“ (Olsen 2005, S. 23).

Gegenüber dem US-Modell wird im Hochschulsektor die Humboldt Tradition explizit verteidigt, wenn sie auch als entwicklungsbedürftig gesehen

14 „The Commission invites a general debate on the universities but remains within an instrumental economic-technological framework. Consistent with the neo-liberal reform ethos, the University is an enterprise in competitive markets.“ (Olsen 2005, S. 21–22)

15 Siehe: www2.magna-charta.org/ (Abruf 17.12.2014) „The aims of this document is to celebrate the deepest values of University traditions and to encourage strong bonds among European Universities. Having, anyway, this document an universal inspiration any extra-european University has the possibility to join it.“

wird. Die Bologna-Deklaration 1999 der Europäischen MinisterInnen setzt verbal auf Magna Charta auf, und konzentriert sich auf die Abschlüsse und die Qualitätssicherung, um den Europäischen Hochschulraum zu integrieren und weltweit zu fördern. Die Ausarbeitung der gestuften Struktur, die vordergründig an das anglophone System angelehnt ist, unterscheidet sich jedoch im Hinblick auf die institutionalisierten Wertmuster grundlegend von der anderen Seite des Atlantik, wenn man die – durchaus plausible und mit der US-Studienstruktur vereinbare – Parsons'sche Analyse der US-Universität zugrunde legt. Die Aufgabe der zwei- bis vierjährigen Undergraduate Studien wird explizit als ‚general education‘ interpretiert, die (i) die *kognitive Rationalität* und (ii) die *soziale Verantwortlichkeit* vermitteln soll. Beides wird als wesentliche Voraussetzung für professionelle Berufstätigkeit gesehen, auf die dann im zweiten Zyklus auf der Graduate Ebene in den Professional Schools (parallel zu den explizit auf die Forschung ausgerichteten Graduate Schools) vorbereitet wird.

Im Unterschied zum US-Modell wird in der Bologna-Struktur v.a. für die beiden ersten Zyklen die Verstärkung der Berufsbildung und die praktische Verwendung betont, und dies spiegelt sich auch stark in den Erwartungen der ArbeitgeberInnenseite (Borgwardt 2014). Im Bologna Qualifikationsrahmen gibt es (im Unterschied zum EQF, wo das nicht der Fall ist) aber auch explizit eine Kompetenzdimension, die die Wertebene im Sinne der sozialen Verantwortlichkeit einbezieht: es geht um die Fähigkeit der Nutzung des Wissens für „judgements“ über „relevant social, scientific or ethical issues“ (im ersten Zyklus) bzw. über „social and ethical responsibilities“ (im zweiten Zyklus; im ‚Short Cycle‘ und im ‚Dritten Zyklus‘ gibt es keine Erwähnung von ‚Judgements‘; Bologna Working Group 2005, 67–68).¹⁶ Wenn man das Verhältnis der Berufsbildung zur Hochschulbildung vergleicht, so gibt es im übergreifenden diversifizierten US-Hochschulsystem parallel zwei unterschiedliche Segmente und Tracks, die entweder auf Berufsbildung (v.a. in den Community Colleges) oder auf akademische und professionelle Studien ausgerichtet sind (Formen von Universities), während im Bologna-System horizontal gesehen eher eine undifferenzierte Vermischung von akademischen, berufsbildenden und professionellen Aspekten nahegelegt ist. Eine nähere Analyse der mit diesen unterschiedlichen Strukturen verbundenen Wertmuster wäre wichtig.

In diesem Sinn enthält der Bologna-Rahmen für das Hochschulwesen eine Definition von Forschung, die ausdrücklich über ‚wissenschaftliche‘

16 Im EQF gab es in der Konsultationsfassung noch Verweise auf ‚judgments on social and ethical issues‘, die in der offiziellen stark verkürzten Endfassung nicht mehr aufscheinen.

Forschung hinausgeht.¹⁷ Eine Ausdehnung der ‚Frontier of Knowledge‘, also eine definitive wissenschaftliche (akademische) Wissensproduktion ist erst auf der dritten Stufe des Hochschulwesens (Doktorate) gefordert.¹⁸ De facto bekommt dadurch auf den beiden früheren Stufen die Lehre eine zentrale Bedeutung, und es werden auch durch den erweiterten ‚Research‘-Begriff alternative Ansätze und Methoden der Wissensproduktion als Standards etabliert. Diese Strukturierungen und Festlegungen haben einen starken Bezug zur sozialen Inwertsetzung von Wissen und Wissenformen, und verweisen auf das Bild der ‚Black Box‘, in dem diese Bezüge implizit bleiben.

Diese institutionelle Strukturierung bricht mit dem traditionellen Bild oder Ideal einer Hochschule als (vornehmlich) einer (Elite)-Universität im Humboldt’schen Verständnis der wissenschaftlichen Bildung durch die Einheit von (traditioneller wissenschaftlicher) Forschung und Lehre, wenn man damit die aktive Einbeziehung der Studierenden in die ‚wirkliche‘ wissenschaftliche Forschung versteht (was ‚realistisch‘ ohnehin bereits seit langem nicht mehr eingelöst werden kann, oder vermutlich auch – mit Ausnahme der US- und soweit existent anderen anglophilen Graduate Schools – niemals eingelöst war).¹⁹

2.2.2. Der Homo sociologicus und das Humankapital

Im Bereich der Erziehung/Bildung erfordert der Homo sociologicus den Erwerb bzw. die Vermittlung der ‚richtigen Wertmuster‘, die in Abstimmung mit den Sozialisationsprozessen erfolgen (müssen). Wie dies vor sich geht und bewerkstelligt wird bzw. werden kann und welche Rolle die Erziehungs-/Bildungsinstitutionen dabei spielen (können), ist eine der zentralen

17 „The word ‘research’ is used to cover a wide variety of activities, with the context often related to a field of study; the term is used here to represent a careful study or investigation based on a systematic understanding and critical awareness of knowledge. The word is used in an inclusive way to accommodate the range of activities that support original and innovative work in the whole range of academic, professional and technological fields, including the humanities, and traditional, performing, and other creative arts. It is not used in any limited or restricted sense, or relating solely to a traditional ‚scientific method‘.“ (Bologna Working Group 2005, S. 68).

18 „[...] have made a contribution through original research that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work, some of which merits national or international refereed publication“ (Bologna Working Group 2005, S. 69)

19 Die Studie von Olsen (2005, S. 21) geht davon aus, dass in „Europe there are some 3800 higher education institutions and some 300 of these have a significant research capacity“, d.h. die Stufe 8 wäre in weniger als 10% aller europäischen Hochschulen institutionell etabliert, und wenn diese nicht etabliert ist, kann auch die Einheit von Forschung und Lehre nicht bestehen.

Fragen der Soziologie und Bildungssoziologie. Im Hinblick auf die sozialen Inwertsetzungsprozesse von Wissen sind hier neben den organisatorischen und methodischen Vorkehrungen einerseits die Lehrprogramme (Curricula), andererseits die in den letzten Jahrzehnten zunehmend forcierten Lernergebnisse von Bedeutung.

Die Frage der Lehrprogramme wurde in der Erziehungs-/Bildungssoziologie lange Zeit eher gegenüber dem Aspekt der Selektionsprozesse und der Rolle des ‚Hidden Curriculum‘ vernachlässigt,²⁰ wie auch der Aspekt der Werte in den aktuellen Leistungserhebungen keine große Rolle spielt.²¹ Im Vordergrund stehen kognitive Ergebnisse (Levin 2013), die v.a. im Hinblick auf wirtschaftliche Erfordernisse analysiert werden. Dieser Bias ist jedoch selbst ein Ergebnis von Inwertsetzungsvorgängen und ergibt sich nicht zwangsläufig aus den Erhebungen und deren Ergebnissen. Die gemessenen Leistungen über Sprachfähigkeiten, Mathematik und Naturwissenschaft sind für alle gesellschaftlichen Sphären von fundamentaler Bedeutung (beispielsweise kann offensichtlich eine Auseinandersetzung mit Literatur oder Philosophie nicht stattfinden, wenn jemand nicht lesen kann; ebenso können wirtschafts-, finanz- oder steuerpolitische Diskurse nicht verfolgt werden, wenn grundlegende Vorstellungen über Statistik oder numerische Zusammenhänge nicht verfügbar sind, wie auch die Umweltfragen ohne naturwissenschaftliche Grundkenntnisse oft nicht nachvollziehbar sind). Abwertungen dieser Befunde seitens der Human- und Sozialwissenschaften sind ihrerseits Ergebnis von komplexen Inwertsetzungsprozessen in diesen akademischen Gemeinschaften.

Im Vergleich zum Konzept des Homo oeconomicus, aus dem sich für die Inwertsetzung von Bildung/Erziehung spezifische Folgerungen in Richtung des Erzielens von Erträgen und der Abwägung gegenüber anderen Präferenzen ergeben, sind Folgerungen aus dem Konzept des Homo sociologicus weitaus offener und vom jeweiligen Gesellschafts- und Wissen-

20 Auf diesen Aspekt kann hier nicht weiter eingegangen werden, er steht im Zentrum der Diskurse um eine ‚New Sociology of Education‘, die v.a.M. Young versuchte zu etablieren, jedoch ohne durchschlagenden Erfolg; auch bei P. Bourdieu spielt dieser Aspekt der Inhalte eine wichtige Rolle, etwa im Konzept der ‚relativen Autonomie‘, wo die Differenz zwischen den WissensproduzentInnen und den Lehrpersonen als WissensübermittlerInnen, die jedoch nicht die ‚Ownership‘ über dieses Wissen besitzen, als wichtiger Faktor gesehen wird. In den (pragmatischen Vorschlägen), über ein Bildungswesen der Zukunft‘ spielt gerade (und hier in einer Parallelität zur Parson’schen ‚Bildungsrevolution‘) die inhaltliche Komponente des Zuganges zum wissenschaftlichen Wissen eine zentrale Rolle.

21 Ausnahmen sind der Aspekt der Lernmotivationen sowie die Erhebungen zu „Civic Education and Engagement“ (vgl. Torney-Purta/Amadeo 2013), sowie die Politiklinie der Europäischen Schlüsselkompetenzen.

schaftsverständnis abhängig. Eine funktionale Sicht fragt nach der Rolle von Erziehung/Bildung in der Reproduktion und/oder Veränderung der Gesellschaft. Je nach dem Gewicht, das den Wertordnungen beigemessen wird, variiert die zugeschriebene Rolle von Erziehung/Bildung; es gibt lange Diskurse um stabilisierende vs. verändernde Potentiale; es gibt auch eine sich neuerdings verstärkende sehr spannende Diskussion um die Rolle von Institutionen in der Ökonomie (Acemoglu/Gallego/Robinson 2014).

2.3. Wissensgesellschaft, Verwissenschaftlichung und Innovation als diskursive Inwertsetzungen: funktionale und institutionalistische Sicht

In den Diskursen um die Wissensgesellschaft kann der bereits im vorigen Abschnitt angesprochene Unterschied zwischen der funktionalistischen und der neo-institutionalistischen Sicht gut demonstriert werden. Die Wissensgesellschaft ist mittlerweile zu einem hegemonialen Diskurs geworden, wobei jedoch der konkrete Inhalt dieses Begriffs sehr vage ist, und auch sehr konträr interpretiert wird. In der gebräuchlichen, nicht besonders weiter reflektierten und begründeten Verwendung ist die Wissensgesellschaft gewissermaßen eine Ausdehnung der wissensbasierten Wirtschaft („Knowledge-Based Economy“) auf die weitere Gesellschaft. Die wissensbasierte Ökonomie ist demgegenüber ein einigermaßen gut definierter und analysierter Begriff, dessen Substrat darin besteht, dass in den heutigen und zukünftigen wirtschaftlichen Aktivitäten die Wissenskomponente („Intangibles“) ein bereits über andere (materielle) Faktoren überwiegendes und weiter steigendes Gewicht hat (Powell/Snellman 2004).²²

Wenn man also die wirtschaftlichen Aktivitäten entwickeln und stimulieren will, so muss man die Wissenskomponente verstärken. Als wesentlicher Bestandteil dieser Komponente gilt wiederum Innovation und Forschung/Entwicklung (F&E). In den volkswirtschaftlichen Modellen wird der Faktor des Humankapitals durch seinen Beitrag zur Innovation bzw. F&E re-interpretiert, was sein Gewicht gegenüber den traditionellen Modellen der „Produktionsfunktion“ noch erhöht (vgl. die Darstellung und Diskussion in EIE 2006).

In diesen Diskursen kann man verschiedene Formen und Aspekte von Versuchen der Objektivierung von sozialer Inwertsetzung von Wissen in einem breiteren Sinn finden, die auch bis zu einem gewissen Grad in die

22 Die OECD verwendet meistens knowledge based economy. Vgl. für eine kritische Diskussion Arundel 2005.

‚Black Box‘ hineinblicken. Indirekt verweisen diese Diskurse auch auf die Beziehung von wissenschaftlicher Erziehung/Bildung und Berufsbildung, indem diese Bereiche in unterschiedlicher Weise auf die verschiedenen Formen der Wissensproduktion und -verwendung bezogen sind. Die skizzierten Ansätze zeigen, dass bei einer vertiefenden Betrachtung die vordergründigen eindimensionalen Beschwörungen der Wissensgesellschaft oder einer ‚wissensbasierten Welt‘ (Gurria 2012) nicht halten.

2.3.1. Wissen(schaft)ssoziologie: Die problematische Seite der Wissensproduktion und der ‚Modus 2‘

Die vertiefende und reflexive wissen(schaft)ssoziologische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Wissensgesellschaft (z.B. Nico Stehr) setzt an den Gefahren und Problemen der wissenschaftlichen und technischen Entwicklung an, die seit der ‚Dialektik der Aufklärung‘, und auch mit den zunehmenden Signalen der Umweltzerstörung nicht mehr von der Hand zu weisen sind. Obwohl die grüne Ökonomie zunehmend auch als ein Bestandteil der wissensbasierten Ökonomie gesehen wird, wird im Rahmen von ‚Wissenspolitik‘ neben der möglichen Förderung der Wissensproduktion auch ihre gesellschaftliche Kontrolle stark thematisiert.

In dieser (vereinfachten) ‚Dialektik der Aufklärung‘ konfiguriert offensichtlich der Imperativ der ökonomischen Inwertsetzung des Wissens im Sinne der wissensbasierten Wirtschaft mit den Ansprüchen an gesellschaftliche Kontrolle der Wissensproduktion hinsichtlich ihrer Gefahrenpotenziale. In einer Wissensgesellschaft, die diese Bezeichnung verdient, stellt sich die Frage ‚zweiter Ordnung‘, was das verfügbare Wissen und die Wissensproduktion in der Lage ist, zur Klärung und Milderung dieser Gefahren beizutragen.

An dieser Frage setzt beispielsweise das Konzept der Transdisziplinarität und der damit verbundenen Unterscheidung von Modus 1 und Modus 2 der Wissensproduktion an. Gegenüber dem traditionellen disziplinären und wissenschaftlichen Modus 1 wird ein praxis- und anwendungsgetriebener Modus 2 der Wissensproduktion unterschieden, in dem WissenschaftlerInnen gemeinsam mit AnwenderInnen an der Lösung von Problemen arbeiten, und die AnwenderInnen maßgeblich zu den Problemformulierungen und -lösungen beitragen (Bechmann 1999; Frederichs/Bechmann 1997).

2.3.2. Umwertungen: Sakralisierung und Globalisierung

Den funktionalen Interpretationen der Wissensgesellschaft stellen Drori und Meyer (2006) eine institutionalistische Sicht gegenüber, die die Verwis-

senschaftlichung nicht auf die inhaltlichen Leistungen der Wissenschaften zurückführt, sondern den kulturellen Modus der Wissenschaft als eine neue soziale und kulturelle Legitimationsgrundlage der gegenwärtigen Gesellschaft sieht, die frühere Funktionen der Religion übernimmt (daher Sakralisierung). Es geht in dieser Sicht bei der gesellschaftlichen Bedeutung der Wissenschaft nicht in erster Linie um die substantiellen Ergebnisse (diese werden natürlich nicht gelehrt), sondern um die Etablierung einer bestimmten Kultur und Autorität, um Formen des Denkens und der Argumentation, um Rituale, wie sie an den Universitäten gelernt werden (hier besteht eine deutliche Parallelität zur Parsons'schen Sicht, wenn auch kritisch gewendet): Die Aktivitäten sind nicht unbedingt wissenschaftsbasiert, aber man tut so, als ob sie es wären.

Damit kann die anhaltende Expansion der Hochschulen institutionalistisch erklärt werden, und die Kompetenzfrage wird vordergründig entschärft bzw. auf eine andere Ebene verlegt – man kann aber auch sagen, es wird eine zusätzliche fundamentale Dimension des Verständnisses der Verwissenschaftlichung und der Hochschulexpansion aufgespannt. Ein wesentlicher Bestandteil dieser Argumentation ist die Rolle des Universalismus der Wissenschaften (der erste Eckpunkt des angesprochenen Merton'schen ‚Ethos of Science‘) in der Globalisierung. Durch die ‚Verwissenschaftlichung‘ wird zumindest für einen Teil der Weltgesellschaft, der im Wachsen begriffen ist, eine gemeinsame kulturelle Grundlage geschaffen, die dafür sorgt, dass man sich grundsätzlich versteht. Dieses Argument verbindet sich auch mit den Analysen im Bereich der großen multinationalen Unternehmen, von denen (voraus)gesagt wird, dass sie ihr Personal international zusammenstellen und rekrutieren (werden). Vorwiegend national orientierte Erziehungs-/Bildungssysteme bekommen dadurch einen anderen Stellenwert, werden um- und teilweise (relativ) abgewertet – die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit kann möglicherweise durch internationale Rekrutierung besser erreicht werden, als durch das bestmögliche national orientierte Erziehungs-/Bildungswesen (Ashton/Brown/Lauder 2011) – gleichzeitig bekommen die nationalen Systeme einen Anstoß zum Export im globalen Wettbewerb.

2.3.3. Innovation als soziale Inwertsetzung von Wissen: Praktiken der Wertgebung für Inventionen

Die konträren oder konfligierenden generalisierten Vorstellungen zur Inwertsetzung von Wissen zwischen der Vermarktung von Eigentumsrechten und dem ‚Ethos of Science‘ wurden bereits diskutiert. Das Konzept der Innovation betrifft den Prozess der Inwertsetzung von Wissen, der zwi-

schen einer Erkenntnis/Erfindung und ihrer praktischen Verwertung vor sich geht. Dies ist ein wichtiges Thema der Innovationsforschung und der wissensbasierten Ökonomie. Wenn die wirtschaftliche Bedeutung von Innovation steigt, so wird dieser Prozess nicht weiter sich selbst überlassen, sondern muss möglichst verstärkt und beschleunigt werden.

Marz/Krstatic-Galic (2010) haben ein Valorisierungsmodell entwickelt, in dem die AkteurInnen (Agenturen und Allianzen) auf verschiedenen Ebenen (ökonomische, politische, regionale, europäische, ökologische) mittels bestimmter Praktiken ‚Valorisierungsmanagement‘ im Übergang zwischen Invention und Innovation betreiben.²³ Es wird gezeigt, dass für die soziale Inwertsetzung von Wissen „Menschen aus Fleisch und Blut mit sehr handfesten Praktiken verantwortlich zeichnen“ (Marz, Krstatic-Galic 2010, S.9). Als empirische Praktiken wurden im speziellen Untersuchungsbereich herausgearbeitet: Agency Creating, Agenda Setting, Networking, Problem/Solution-Framing, Vision Building.

Dieser Ansatz macht deutlich, dass Innovationsprozesse viel mehr an Beiträgen erfordern als nur die – zweifellos wichtigen und unabdingbaren – ersten Inputs in Form von Inventionen als neuem Wissen. Entsprechend ist in den letzten Jahrzehnten eine breite Literatur entstanden, die im Bereich der Inwertsetzung von Wissen in der Innovationstätigkeit in die ‚Black Box‘ zu blicken versucht, um die Strukturen, Prozesse und Praktiken zu untersuchen, die hinter den abstrakten ökonomischen Modellen die konkrete Innovationstätigkeit im Unternehmenssektor vorantreiben (gesellschaftliche oder soziale Innovation wird viel weniger beachtet). Dabei geht es darum, welche konkreten Valorisierungspraktiken die weiter oben analysierten Formen der ökonomischen Inwertsetzung (Intellektuelle Eigentumsrechte, Akademischer Kapitalismus) auslösen, und ob diese Formen den Übergang von Inventionen in Innovationen besser bewerkstelligen als die Konzepte der ‚Open Innovation‘ in der Tradition des Merton’schen ‚Ethos of Science‘. Die spezielle Rolle von Kompetenzen und Qualifikationen in diesen Praktiken wird jedoch nicht untersucht sondern postuliert.

Im Bereich gesellschaftlicher Innovation könnte man diesen Ansatz auch auf die Erziehungs-/Bildungspolitik anwenden, indem man hier Inventionen (z.B. konkret Qualifikationsrahmen, oder allgemeiner die Konzepte der Knowledge-Based Economy oder der Wissensgesellschaft) und

23 Vgl. das Forschungsprogramm zu den kulturellen Quellen der Neuheit am Wissenschaftszentrum Berlin, das diese Vorgänge u.a. im Bereich der Wasserstoff-, Brennstoffzellen-Technologie untersuchte: www.wzb.eu/de/forschung/gesellschaft-und-wirtschaftliche-dynamik/kulturelle-quellen-von-neuheit (Abruf 17.12.2014)

ihren Weg bis hin zu tatsächlichen Innovationen untersucht. Die impliziten sozialen Inwertsetzungsprozesse auch in den bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Diskursen könnten dadurch offen gelegt werden.

2.3.4. Wissenschaft vs. Berufsbildung im Innovationsprozess: STI vs. DUI Innovation

Für diesen Beitrag liegt eine wesentliche Frage darin, wie das Erziehungs-/Bildungswesen in dieser Forschung in die Vorstellungen über das Innovationsgeschehen eingebunden wird. Oder anders formuliert: In welcher Weise finden in den Vorstellungen über das Innovationsgeschehen Bewertungsvorgänge zum Zusammenhang zwischen Wissen und Erziehung/Bildung statt? Wenn man diese Vorstellungen näher betrachtet, so gibt es hier eine spezielle Verzerrung, indem die Verbindung in erster Linie und oft ausschließlich – aber gleichzeitig nicht weiter expliziert – über den Aspekt der Forschung als speziellem Input in Inventionen hergestellt wird. Damit stehen die Universitäten und Hochschulen als Institutionen der Forschung und Lehre gleichsam automatisch im Mittelpunkt, und das Erziehungs-/Bildungswesen wird im Hinblick auf diese betrachtet, wobei die wichtige Unterscheidung von Forschung und Lehre, und innerhalb der letzteren die Unterscheidung von Bildung/Ausbildung für die Forschung oder für andere Formen der Praxis/Anwendung zumeist gar nicht mehr weiter thematisiert werden. Sowohl die Rolle des Erziehungs-/Bildungswesens bei den essenziellen Bereichen der Innovationsprozesse im Anschluss an die Invention als auch die mögliche Rolle im Zusammenhang mit Inventionen, die außerhalb der Forschung stattfinden, werden vernachlässigt.

Es gibt zwar in der Innovationsforschung die Unterscheidung zwischen inkrementeller ‚Doing-Using-Interacting-(DUI)‘-Innovation und radikaler ‚Science-Technology‘-(STI)‘-Innovation, die vor allem in den Forschungen um B.-A. Lundvall (Jensen et al. 2007), und temporär auch im europäischen ‚Community Innovation Survey (CIS)‘ näher behandelt wird, diese hat jedoch in den vorherrschenden Diskursen bisher keine ausreichende Resonanz gefunden und fristet ein ‚unaufgeklärtes‘ Schattendasein. Mit der starken Betonung der ‚Innovation Frontier‘ auf dem Hintergrund der Neuen Wachstumstheorie wird dieser Aspekt des Innovationsgeschehens (implizit, teilweise auch explizit; vgl. EIE 2006) in den Hintergrund gedrängt. Die Ansätze im Rahmen des CIS, diese Unterscheidung auch empirisch-quantitativ zu vertiefen, wurden nicht entsprechend weiterverfolgt, so dass die

Modellschätzungen und ihre Interpretation im Wesentlichen – oft ohne dies zu explizieren – auf die STI-Innovation abstellen (Arundel 2009).²⁴

In den innovationsbezogenen Forschungen und Diskursen findet also eine nicht explizierte Form der diskursiven Wertgebung gegenüber dem Erziehungs-/Bildungswesen statt, die eine Gewichtung zugunsten des Hochschulwesens vornimmt, und die Bereiche, die nicht darauf ausgerichtet sind, v.a. die nicht-tertiäre Berufsbildung, vernachlässigt. Diese Verzerrung wird scheinbar ‚objektiviert‘, indem viele Belege für die hohe Bedeutung der STI-Innovation vorgelegt werden, die andere Form der DUI-Innovation jedoch im Forschungsprozess nicht entsprechend behandelt wird. Daraus resultiert eine Verschiebung des Diskurses auf die politische Ebene von Behauptungen, die teilweise aggressive Formen eines ‚Kampfes‘ zwischen Berufs- und Hochschulbildung annehmen, aber dennoch durch gravierende Lücken der Objektivierung gekennzeichnet sind.

3. Zusammenfassung, Ausblick: unendliches Jonglieren und Blicke in die ‚Black Box‘

Der Beitrag hat verschiedene zentrale Argumentationsstrategien zur Inwertsetzung analysiert und diskutiert, und diese teilweise auch in Beziehung gesetzt. Dabei wurde an den unterschiedlichen Rationalitäten des ‚Homo oeconomicus‘, des ‚Homo sociologicus‘ und der ‚Wissensgesellschaft‘ angesetzt, die auf unterschiedlichen Betrachtungsebenen liegen. Das Bild des Jonglierens mit der Black-Box des Wissens hat sich erhärten lassen und die Versprechungen einer Objektivierung der ‚Werte‘ haben sich in den komplexen Zusammenhängen zerstreut. Als Ansatzpunkt und Beispiel wurde die Entwicklung und nationale Umsetzung von Qualifikationsrahmen (EQR/NQR) herangezogen, die auf die Konflikte und Widersprüche zwischen dem Anspruch von Objektivierung und dem Unterlaufen von Objektivierungen durch politisch gesetzte Bewertungen verweisen.

Während sich das Jonglieren auf die vielfältigen unabschließbaren Bewertungsvorgänge und Objektivierungsversuche bezieht, geht es beim Bild der Black Box um das darin eingeschlossene und dem Blick entzogene Wissen in seinen vielfältigen Ausprägungen. Die Botschaft ist, dass die Inwertsetzungsvorgänge (das Jonglieren) des Wissens in der Politik ohne Verständnis dessen vor sich gehen, was bewertet wird (Wissen in der Black

24 „MERIT analyzed 176 academic papers that analyzed the CIS surveys – only 5% focused on firms that did not perform R&D“ (Arundel 2009).

Box). Diese Einschließung des Wissens in der Black Box besteht sozusagen in einer ‚Selbsteinschließung‘, also darin dass es sich der Fassung entzieht, für die Politik unfassbar ist, was wiederum konstitutiv dafür ist, dass die Bewertungen überhaupt vorgenommen werden können: Eine Öffnung der Black Box würde aufgrund der Komplexität der Materie die Bewertungen verunmöglichen. Man kann dies als ‚Realpolitik‘ der Inwertsetzung von Wissen bezeichnen. Die Umstände der Errichtung des EQF können als Beleg für diese These angeführt werden, indem der Prozess durch voluntaristische politische Entscheidungen über die Grundstruktur der Kompetenzen und Deskriptoren sehr stark verkürzt und unter Zeitdruck gesetzt wurde (Bouder et al. 2009, S.102, S.105). Bjørnåvold and Coles (2007/2008, S.228), zwei Promotoren des Prozesses, haben dies auch explizit auf den Punkt gebracht:

„Based on experiences and responses it may be argued that the limited available time (six months) successfully focused attention and left no time for discussions to drift and become weak and inconclusive.“

Nach diesem Argument der „Realpolitik“ wäre die vorliegende Klassifikation kritisierbar und unzulänglich, aber jede andere – vielleicht etwas mehr oder etwas weniger – auch.

Die ökonomischen Ansätze der Inwertsetzung, die ihrerseits die institutionalistischen Zugänge delegitimieren, wurden etwas dekonstruiert, aber Alternativen dazu wurden weniger herausgearbeitet, und sie sind auch weniger sichtbar. Neuere philosophische Ansätze setzen teilweise selbst auf den ökonomischen Unterscheidungen von privaten und öffentlichen Gütern und somit auf dem Marktversagen auf, oder aber sie lehnen – mit Verweis auf Kant – die Anwendung des Wertbegriffes auf Fragen der Bildung und des Wissens überhaupt ab und bauen die Argumentation auf der Würde des Menschen auf. Aber auch hier bleibt die Frage, was der Gesellschaft die Würde des Menschen in dem Sinne ‚Wert‘ ist, als sie öffentliche Ressourcen für Wissen sowie Erziehung/Bildung aufwendet. Der konzeptionelle Unterschied scheint in der Anwendung bzw. Nicht-Anwendung des Konzepts der Knappheit zu liegen, das der ökonomischen Betrachtung zugrunde liegt.

Die Aufwendungen im Sinne der Würde des Menschen wären nicht durch die Relation Erträge/Kosten zu rechtfertigen, sondern durch die Bedürfnisse und Möglichkeiten. Die Grenze würde im vorhandenen ‚Reichtum‘ liegen, die Parsons’sche Bildungsrevolution würde diesem Prinzip entsprechen. Verschiedene Ansätze von ‚Public Value‘ versuchen ebenfalls konzeptionell das Konzept des Marktversagens und somit der Knappheit zu

unterlaufen, indem sie auf der Erfassung der Bedürfnisse ansetzen, und das vorhandene Angebot zu diesen in Beziehung setzen (Bozeman 2012, 2007, 2002; Meynhardt 2013). Objektivierungen erfolgen über die Bewertung des vorhandenen Angebots durch die betroffene Bevölkerung.

Bezüglich der Gewichtung verschiedener ‚disziplinärer‘ oder ‚sektoraler‘ Formen der Inwertsetzung ist die Verschiebung in Richtung der Ökonomie ein spezielles Phänomen, vor allem auch im Hinblick auf die schwachen Gegengewichte. Dies ist vermutlich nur dadurch aufzulösen, dass die Wertungen in einem umfassenderen Sinn auch in die Ökonomie integriert werden, wie dies Albert Hirschman (1989 [1981], S.101) in seinem utopischen Traum von der ‚Sozialwissenschaft unserer Enkelkinder‘ formulierte, „eine moralische Sozialwissenschaft, in der moralische Erwägungen nicht unterdrückt und beiseite gelassen, sondern systematisch der analytischen Argumentation beigemischt werden, ohne dass Schuldgefühle wegen mangelnder Geschlossenheit aufkämen“ usw. Die jüngere konzeptionelle Verwandlung aller Ressourcen in ‚Kapitalien‘ ist dabei ein spezielles Phänomen, das eventuell als späte Fortsetzung der ‚Great Transformation‘ von Karl Polanyi verstanden werden kann. Gleichzeitig scheint die Neoliberalismus-Kritik in der Form einer einfachen Negation nicht zu greifen, nicht zuletzt, weil ja auch der Verlauf der ‚Bildungsrevolution‘ im Sinne der erforderlichen Ressourcen ein ökonomisches Element enthält. Unter breiteren sozialwissenschaftlichen Ansätzen gibt es im Rahmen der Actor-Network-Theorie neuere programmatische Vorschläge zur Analyse der Ökonomisierung, die – ganz im Sinne der Inwertsetzung – den Prozess der Preisbildung in den Mittelpunkt stellen. Diese Ansätze weiterzuentwickeln ist als fruchtbar anzusehen (Lassnigg 2013b, Çalışkan/Callon 2009, 2010). Und es ist daran zu erinnern, dass Polanyi bereits wesentlichen Wert darauf gelegt hat, in der Transformation zur Marktgesellschaft diesen Prozess der Ausweitung des Marktes nicht als zwangsläufig zu sehen, sondern als politisch vermittelt.

Literatur

- Acemoglu, D./Gallego, F./Robinson, J. A. (2014): Institutions, Human Capital and Development. *Annual Reviews of Economics* 6, S.875–912. http://scholar.harvard.edu/files/jrobinson/files/acemoglu_gallego_robinson_final_jan_31_2014.pdf (Abruf 17.12.2014).
- Arundel, A. (2005): From the 19th to the 21st century. Indicators for the knowledge economy. Conference on Knowledge Economy. Challenges for Measurement. Luxembourg/8.–9. December 2005, organised by Eurostat, the Statistical Office of the European Communities. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Arundel, A. (2009): Innovation surveys for innovation policy. Presentation Montevideo, 17. – 18.09.2009.
- Ashton, D./Brown, P./Lauder, H. (2011): Globalisation: the impact on national systems of education and training. In: Markowitsch, J./Gruber, E./Moser, D./Lassnigg, L. (Hrsg.): Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck: Studienverlag, S.23–38.
- Bechmann, G. (1999): Neue Wissenschaft? – Einige einführende Bemerkungen und Kommentare zum Thema: „Problemorientierte Forschung“ ITAS, TA-Datenbank-Nachrichten, 8, Nr.3/4, S.3–12.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005): A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf (Abruf 17.12.2014).
- Borgwardt, A. (2014): Zu viel oder zu wenig Akademisierung?! Diskussionspapier auf Basis eines Fachgesprächs aus der Reihe Hochschulpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung in Kooperation mit dem Managerkreis am 7.5.2014 in Berlin. <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/11003.pdf> (Abruf 17.12.2014).
- Bozeman, B. (2002): Public Value Failure: When Efficient Markets May Not Do. *Public Administration Review* 62, H. 2, S.134–151.
- Bozeman, B. (2007): *Public Values and Public Interest: Counterbalancing Economic Individualism*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Bozeman, B. (2012): Public Values Concepts and Criteria: The Case for „Progressive Opportunity“ as a Criterion. Paper prepared for Creating Public Values Conference, University of Minnesota, Center for Integrative Leadership, September 2012. <http://www.leadership.umn.edu/documents/Bozeman6.4.12wtitlepage.pdf> (Abruf 17.12.2014).
- Busemeyer, M. R./Trampusch, C. (Hrsg.): *The political economy of collective skills formation*. Oxford: OUP.
- Çalışkan, K./Callon, M. (2009): Economization, part 1: shifting attention from the economy towards processes of economization. *Economy and Society* 38, H. 3, S.369–398.
- Çalışkan, K.; Callon, M. (2010): Economization, part 2: a research programme for the study of markets. *Economy and Society* 39, H. 1, S.1–32.
- Chesbrough, H. (2003): *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*. Cambridge, MASS.: Harvard Business Review Press.
- Chesbrough, H./Vanhaverbeke, W./West, J. (Hrsg.) (2006): *Open Innovation: Researching a New Paradigm*. Oxford: Oxford University Press.
- Collège des France (1987): *Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft: Auf Wunsch des Präsidenten der Republik erarbeitet von den Professoren des Collège des France*. In: Müller-Rolli, S. (Hrsg.) (1978): *Das Bildungswesen der Zukunft*, Stuttgart: Klett-Cotta, S.253–282.
- David, P. (2003): The Economic Logic of “Open Science” and the Balance between Private Property Rights and the Public Domain in Scientific Data and Information: A Primer. In: Esanu, J. M./Uhlir, P. F. (Hrsg): *The Role of Scientific and Technical Data and Information in the Public Domain: Proceedings of a Symposium* Washington, D. C.: The National Academies Press. S.19–34.
- David, P. A. (2004): Can ‘Open Science’ be Protected from the Evolving Scheme of IPR Protections? *Journal Of Institutional And Theoretical Economics* 160, H. 1, S.9–34.

- Drori, G. S./Meyer, J. W. (2006): Global Scientization: An Environment for Expanded Organization. In: Drori, G. S./Meyer, J. W./Hwang, H. (Hrsg.): Globalization and Organization: World Society and Organizational Change, Oxford University Press, S.50–68.
- EIE-European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities (EC-EMPL) (2006): Human capital, technology and growth in the EU Member States. In: European Commission (Hrsg.): Employment in Europe 2006, S.173–201. <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=intl> (Abruf 17.12.2014).
- Etzioni, A. (1996, engl. Orig. 1988): Die faire Gesellschaft. Frankfurt am Main: Fischer.
- Fatheuer, T. (2013): Neue Ökonomie der Natur. Eine kritische Einführung. Schriften zu Ökologie, Bd.35. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung. www.boell.de/sites/default/files/neue-oekonomie-d-natur-2.auf1-v01_kommentierbar.pdf (Abruf 17.12.2014).
- Frederichs, G./Bechmann, G. (1997): Zum Verhältnis von Natur- und Sozialwissenschaften in der Klimawirkungsforschung. In: Kopfmüller, J./Coenen, R. (Hrsg.) (1997): Risiko Klima. Der Treibhaueffekt als Herausforderung für Wissenschaft und Politik. (Veröffentlichungen des Instituts für Technikfolgenabschätzung und Systemanalyse (ITAS), Bd.4, Frankfurt am Main: Campus, S.75–118.
- Grubb, W. N./Lazerson, M. (2007): The Education Gospel The Economic Power of Schooling. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Gurría, A. (2012): From the information revolution to a knowledge-based world. OECD Observer No 293, Q4 2012. www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/3905/From_the_information_revolution_to_a_knowledge-based_world.html (Abruf 17.12.2014).
- Hirschman, A. O. (1989 [orig. 1981]): Moral und Sozialwissenschaften: Über die Langlebigkeit ihres Spannungsverhältnisses. In: Ders. (1989): Entwicklung, Markt und Moral. Abweichende Betrachtungen. München: Hanser, S.89–101.
- Hodgson, G. M. (2014): What is capital? Economists and sociologists have changed its meaning: should it be changed back? In: Cambridge Journal of Economics, 38, H.5, (Advance Access published April 4) doi:10.1093/cje/beu013
- Jacobs, B./Van der Ploeg, R. (2006): Guide to Reform of Higher Education: A European Perspective. In: Economic Policy 21, H. 47, S.535–592.
- Jensen, M. B./Johnson, B./Lorenz, E./Lundvall, B. Å (2007): Forms of knowledge and modes of innovation. Research Policy 36, S.680–693.
- Lassnigg, L. (2009): Evidence about outcome orientation. Lecture at VETNET-Forum „Outcome orientation – where is the evidence?“ 28.-30.09.2009, ECER, Vienna. www.equi.at/dateien/ECER09-VIE-proceedings2.pdf (Abruf 17.12.2014).
- Lassnigg, L. (2012a): „Lost in translation“: learning outcomes and the governance of education. In: Journal of Education and Work 25, H. 3, S.299–330.
- Lassnigg, L. (2012b): Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy Analyse. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz: Leykam, S.313–354. www.equi.at/dateien/nbb-berufsbildung.pdf (Abruf: 17.12.2014); vgl. auch den Hintergrundbericht: www.equi.at/dateien/nbb-hintergrund.pdf (Abruf 17.12.2014).

- Lassnigg, L. (2013a): „Evidence“ about „Outcome Orientation“ – Austrian experience with European policies. In: Deitmer, L.; Hauschildt, U.; Rauner, F.; Zelloth, H. (Hrsg.) (2012): *The Architecture of innovative apprenticeship*. Dordrecht: Springer, S.281–294.
- Lassnigg, L. (2013b): „Zuerst das Fressen ...?“ Politische Probleme mit ökonomischen Annahmen in der Erwachsenenbildung. In: Österreichisches Volkshochschularchiv/Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 22, H. 1–4, S.24–45. www.equi.at/dateien/urania-LANG.pdf (Abruf 14.12.2014).
- Lassnigg, L. (2013c): Berufsbildung, akademische Bildung, Akademisierung der Berufswelt – Entwicklungen, Erfahrungen und Diskurse in Österreich (Vocational and higher education – development, experience and discourses in Austria). In: Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.): *Akademisierung der Berufswelt?* Bielefeld: W. Bertelsmann, S.109–141.
- Levin, H. M. (2013): The utility and need for incorporating noncognitive skills into large-scale educational assessments. In: von Davier, M./Gonzales, E./Kirsch, I./Yamamoto, K. (Hrsg.): *The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*. Dordrecht-Heidelberg-London-New York: Springer, S.67–86.
- Maassen, P./Stensaker, B. (2011): The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications. *Higher Education* (2011) 61, S.757–769.
- March, J. G./Olsen, J. P. (1995): *Democratic Governance*. New York: Free Press.
- Marz, L./Krstacic-Galic, A. (2010): Valorisierung durch „Problem/Solution-Framing“. Das Beispiel der deutschen Wasserstoff- und Brennstoffzellen-Community. WZB – discussion paper SP III 2010–403.
- Merton, R. K. (1993): The normative Structure of science. In: Ders.: *The sociology of science*. Chicago: UCP, S.267–278.
- Meyer, J. W./Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology* 83, H. 2, S.340–363.
- Meynhardt, T. (2013): Public Value. Organisationen machen Gesellschaft. In: *Organisationsentwicklung. Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management* 32, H. 4, S.4–7.
- Middleton, J./Ziderman, A./Van Adams, A. (1993): *Skills for Productivity. Vocational Education and Training in Developing Countries*. Oxford: Oxford University Press. www-wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/2000/07/19/000009265_3970128105228/Rendered/PDF/multi_page.pdf (Abruf 17.12.2014).
- Mowery, D. C./Nelson, R. R./Sampat, B. N./Ziedonis, A.A. (2001): The growth of patenting and licensing by U.S. universities: an assessment of the effects of the Bayh-Dole act of 1980. *Research Policy* 30, S.99–119.
- Mowery, D. C./Sampat, B. N. (2000): University Patents and Patent Policy Debates: 1925–1980. Paper prepared for the Conference in Honor of Richard Nelson, Columbia University, 13. -15. October 2000.
- Mowery, D. C./Sampat, B. N. (2005): The Bayh-Dole Act of 1980 and University–Industry Technology Transfer: A Model for Other OECD Governments? *Journal of Technology Transfer* 30 (1/2), S.115–127.
- OECD (2003): *Turning Science into Business. Patenting and licensing at public research organisations*. Paris: OECD.

- Olsen, J. P. (2005): The institutional dynamics of the (European) University ARENA Working Paper No.15, March 2005. http://www.sv.uio.no/arena/english/research/publications/arena-publications/workingpapers/working-papers2005/wp05_15.pdf (Abruf 17.12.2014).
- Parsons, T./Platt, G. M. (1990 [Orig 1973 The American University]): Die amerikanische Universität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Parsons, T. (1985 [Orig. 1971: The System of Modern Societies]): Das System moderner Gesellschaften. Weinheim: Juventa.
- Pasternack, P./Bloch, R./Gellert, C./Hölscher, M./Kreckel, R./Lewin, D./Lischka, I./Schildberg, A. (o. J.): Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenzen. Wissenschaftlicher Bericht für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) der Republik Österreich. Wien: BMBWK.
- Powell, W. W./Snellman, K. (2004): The knowledge economy. *Annual Review of Sociology* 30, S.199–220.
- Rustemeyer, D. (2005): Universitäre Wissenskulturen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, Beiheft, S.62–75.
- SNF-Schweizerischer Nationalfonds NFP 48 (Hrsg.) (2006): Alpenwert. Themenheft III Schwerpunkt Inwertsetzung?!. http://nfp.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp48/NFP48_Themenheft_3_D.pdf (Abruf 17.12.2014).
- Stock, M. (2005): Hochschule, Professionen und Modernisierung. Zu den professionssoziologischen Analysen Talcott Parsons. In: *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 14, H. 1. S.72–91. http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/05_1/dhs2005_1.pdf (Abruf 17.12.2014).
- Streeck, W. (2012): Skills and politics: general and specific. In: Busemeyer, M. R./Trampusch, C. (Hrsg): *The political economy of collective skills formation*. Oxford: OUP, S.317–343.
- Torney-Purta, J./Amadeo, J.-A. (2013): The contribution of international large-scale studies in civic education and engagement. In: von Davier, M./Gonzales, E./Kirsch, I./Yamamoto, Kentaro (Hrsg): *The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*. Dordrecht-Heidelberg-London-New York: Springer, S.87–114.
- von Davier M./Gonzales, E./Kirsch, I./Yamamoto, K. (Hrsg) (2013): *The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*. Dordrecht-Heidelberg-London-New York: Springer. www.equi.at/dateien/rez-meb23.pdf (Abruf 17.12.2014).
- Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly* 21, 1, S.1–19.
- Weise P. (1989): Homo oeconomicus und homo sociologicus. *Die Schreckensmänner der Sozialwissenschaften. Zeitschrift für Soziologie* 18, S.148–161.

Autoren

Anke Bahl, Jg. 1968, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung „Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. Arbeitsschwerpunkt: Betriebliche Rekrutierung und Kompetenzentwicklung, Bildungspersonal, ethnografische Arbeitskulturenforschung.

Nadine Bernhard, Jg. 1981, Dipl. Soz., Postdoktorandin am Lehrstuhl Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft an der Humboldt Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: International vergleichende Bildungsforschung, Institutionenanalysen.

Lorraine Birr, Jg. 1982, wissenschaftliche Assistentin der Professur für Bildungssoziologie der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Berufsbildungs- und Arbeitsmarktsoziologie.

Fritz Böhle, Jg. 1945, Prof., Dr. rer. pol., Leiter der Forschungseinheit für Sozioökonomie der Arbeits- und Berufswelt, Universität Augsburg; Vorsitzender des Vorstands des Instituts für Sozialwissenschaftliche Forschung e.V. München (ISF). Arbeitsschwerpunkt: Erfahrungswissen, subjektivierendes Arbeitshandeln, personenbezogene Dienstleistung und Interaktionsarbeit, Selbstorganisation und Organisationsentwicklung, berufliche Bildung.

Bernd Dewe, Jg. 1949, Prof. Dr. rer. pol. habil., Professor für Erwachsenenbildung und berufliche/betriebliche Weiterbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Wissensverwendungsforschung.

Agnes Dietzen, Jg. 1960; Dr. phil., Leiterin des Arbeitsbereichs „Kompetenzentwicklung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. Arbeitsschwerpunkte: Wissen und Kompetenzen in der Berufsbildungsforschung, berufliche Kompetenzforschung und Diagnostik; betriebliche Qualifikations- und Kompetenzentwicklung.

Manfred Eckert, Jg. 1951, Dr. phil, Professor für Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung an der Universität Erfurt. Arbeitsschwerpunkt: Förderung beruflichen Lernens.

Martin Fischer, Jg. 1955, Dr. phil., Professor für Berufspädagogik am Karlsruher Institut für Technologie – Universität des Landes Baden-Württemberg und nationales Forschungszentrum in der Helmholtz-Gemeinschaft. Arbeitsschwerpunkte: Arbeitsorientierte Kompetenzentwicklung, Didaktik beruflicher Bildung, organisationales Lernen und Innovationen in der Berufsbildung.

Lukas Graf, Jg. 1982, Dr. phil., Postdoktorand an der Universität Luxemburg. Arbeitsschwerpunkt: (Aus-)bildung und Arbeitsmarkt im internationalen Vergleich.

Katrin Gutschow, Jg. 1966, Diplom-Handelslehrerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bundesinstitut für Berufsbildung. Arbeitsschwerpunkt: Anerkennung informellen Lernens, berufliche Nachqualifizierung.

Gabriela Höhns, (Jg.-Angabe nicht erwünscht), wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bundesinstitut für Berufsbildung; Arbeitsschwerpunkt: Bildungssoziologie, Berufsbildungsforschung.

Maren Kreutz, Jg. 1985, Dipl.-Päd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover.

Lorenz Lassnigg, Jg. 1952, Dr.phil., Forscher und Leiter der Forschungsgruppe equi (employment-qualification-innovation, www.equi.at) am Institut für Höhere Studien (IHS) in Wien. Arbeitsschwerpunkte: Bildungspolitik, Lifelong Learning, Evaluierung.

Regula Julia Leemann, Jg. 1960, Dr. phil., Professorin für Bildungssoziologie an der Pädagogischen Hochschule n/w Basel. Arbeitsschwerpunkt: Bildungsinstitutionen und -organisationen, Bildungsungleichheiten, Berufsbildung, Wissenschaftliche Laufbahnen, Übergang Schule – Beruf.

Jule-Marie Lorenzen, Jg. 1981, Dipl. Soz. tech., Promovierende an der TU Berlin, Stipendiatin der Heinrich-Böll-Stiftung. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Wissenssoziologie, Übergangsforschung, soziale Ungleichheit, Methoden der empirischen Sozialforschung.

Barbara Lorig, Jg. 1978, Diplompädagogin -Schwerpunkt Erwachsenenbildung, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bundesinstitut für Berufsbildung. Arbeitsschwerpunkt: Kompetenzorientierung im Prüfungswesen des dualen Systems, Prüfungen im dualen System.

Rita Meyer, Jg. 1966, Professorin für Berufspädagogik am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung (IfBE) an der Leibniz Universität Hannover, Arbeitsschwerpunkte: Veränderung von Arbeit und Beruf, Kompetenzentwicklung und Lernen in der Arbeit, Professionalisierung, wiss. Weiterbildung.

Gabriele Molzberger; Jg. 1973, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufs- und Weiterbildung und Akademische Direktorin des Zentrums für Weiterbildung an der Bergischen Universität Wuppertal. Arbeitsschwerpunkte: Arbeit und Beruf als pädagogische Kategorien; Lernformen und Qualifizierungskonzepte der Berufs- und Weiterbildung, Vergesellschaftung wissenschaftlicher Weiterbildung.

Miriam Mpangara, Jg. 1980, Soziologin (MA), wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bundesinstitut für Berufsbildung. Arbeitsschwerpunkt: Kompetenzorientierung im Prüfungswesen des dualen Systems, Medienkompetenz.

Reinhold Nickolaus, Jg. 1952, Dr. phil., Prof. für Berufspädagogik an der Universität Stuttgart, Arbeitsschwerpunkte: Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsbildung; Kompetenzmodellierung und Kompetenzentwicklung.

Justin J. W. Powell, Jg. 1970, Dr. phil., Professor für Bildungssoziologie an der Universität Luxemburg. Arbeitsschwerpunkte: Bildungssystemvergleiche, Institutionenanalysen.

Cornelia Schendzielorz, Jg. 1983, M.A., Doktorandin am Centre Marc Bloch deutsch-französisches Forschungszentrum für Sozialwissenschaften in Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Arbeitssoziologie, Kulturosoziologie.

Lisa-Marian Schmidt, Jg. 1979, Dipl. Soz. tech., Promovierende an der Universität Augsburg und der Alice Salomon Hochschule Berlin, Arbeitsschwerpunkte: Wissenssoziologie insb. Wissenssoziologische Diskursanalyse, Bildungsforschung, Wissenschafts- und Techniksoziologie.

Michael Tiemann, Jg. 1976, Dr. rer. pol., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeitsbereich 2.2 „Qualifikation, berufliche Integration, Erwerbstätigkeit“. Arbeitsschwerpunkt: Wandel von Arbeit und Beruf, Wissen im Beruf, BIBB/BAuA Erwerbstätigenbefragungen.

Tanja Tschöpe, Jg. 1969, Dipl.-Psych., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeitsschwerpunkte: Modellierung und Messung sozialer Kompetenzen, Kompetenzentwicklung, Testentwicklung und -diagnostik.

Johannes Wahl, Jg. 1985, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkt: lebenslanges Lernen, Kooperation, komparative pädagogische Berufsgruppenforschung.

Elke Wolf, Jg. 1985, M.Ed., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Soziologie und am Institut für Erziehungswissenschaft an der Leibniz Universität Hannover; Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, soziale Ungleichheit, rekonstruktive Sozialforschung.

Bernd Zinn, Jg. 1968, Dr. phil., Professor für Berufspädagogik mit Schwerpunkt Technikdidaktik an der Universität Stuttgart. Arbeitsschwerpunkt: Berufsbildungs- und Hochschulforschung.